

Hochschule Fulda
Fachbereich Sozialwesen
Frühkindliche inklusive Bildung
Erstprüferin: Prof. Helen Knauf
Zweitprüferin: Prof. Carmen Dorrance
Mai 2015

Ressourcen und Barrieren der Waldkindergartenpädagogik für Inklusion

Autor:

Matthias May

Am Ecksand 3

64665 Alsbach-Hähnlein

Matr. Nr.: 432899

„Natur sagt nicht, du bist unvollkommen. Sie fragt nicht nach dem Woher und Wohin. Sie nimmt uns auf in ihren Schoß und lässt uns im dialogischen Prozess stark werden an uns selbst“ (MIKLITZ 2015).

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	4
2	INKLUSIONSVERSTÄNDNIS	6
3	PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE UND INKLUSION	7
4	KONZEPTE ZUR ÜBERPRÜFUNG DES INKLUSIVEN POTENTIALS EINES PÄDAGOGISCHEN ANSATZES	8
4.1	HEIMLICHES MEHREBENENMODELL	9
4.2	INDEX FÜR INKLUSION	10
4.3	PRENGELS PÄDAGOGIK DER VIELFALT	11
4.4	SYNTHESE INKLUSIVER KRITERIEN FÜR PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE	13
4.4.1	<i>Inklusives Bild vom Kind</i>	<i>13</i>
4.4.2	<i>Inklusive Spiel- und Lernsituation gestalten</i>	<i>14</i>
4.4.3	<i>Inklusives Bild von pädagogischen Fachkräften</i>	<i>15</i>
4.4.4	<i>Netzwerkbildung</i>	<i>16</i>
5	WALDKINDERGARTENPÄDAGOGIK UND INKLUSION.....	17
5.1	INKLUSIVES BILD VOM KIND IN DER WALDKINDERGARTENPÄDAGOGIK ..	17
5.2	INKLUSIVE SPIEL- UND LERNSITUATION IN DER WALDKINDERGARTENPÄDAGOGIK	21
5.2.1	<i>Vielfältige Natur: Ressource oder Barriere?</i>	<i>21</i>
5.2.2	<i>Ressource: Vielfältige Raumerfahrung</i>	<i>23</i>
5.2.3	<i>Ressource: Vielfältige Materialerfahrung</i>	<i>27</i>
5.2.4	<i>Ressource: Interaktionsorientierung und Spiel</i>	<i>28</i>
5.2.5	<i>Barriere: Räumliche Gegebenheiten</i>	<i>31</i>
5.3	INKLUSIVES BILD VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN IN DER WALDKINDERGARTENPÄDAGOGIK	32
5.4	NETZWERKBILDUNG IN DER WALDKINDERGARTENPÄDAGOGIK	35
6	FAZIT	38
7	QUELLENVERZEICHNIS.....	42
8	ANHANG.....	46

1 Einleitung

Waldkindergärten gibt es in Deutschland erst seit ca. 20 Jahren. (vgl. MIKLITZ 2011, 15). Der Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten (BvNW) beziffert die Anzahl an Einrichtungen, die nach diesem Ansatz arbeiten auf über 1500, mit steigender Zahl (vgl. BvNW 2015). Das besondere an diesen Kindergärten ist, dass sich die Kinder mit ihren ErzieherInnen den ganzen Tag über im Freien aufhalten. Ihnen dient lediglich eine Hütte oder ein Bauwagen als Schutzunterkunft oder als Schlafens- bzw. Mittagessensplatz. „Der eigentliche Kindergarten ist der Wald“ (KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 173).

Auf der Bundesfachtagung der Natur- und Waldkindergärten in Berlin wurde 2014 zum ersten Mal in der breiten Öffentlichkeit der Waldkindergartenpädagogik über Inklusion diskutiert (vgl. BvNW 2015). Bei der Durchsicht von Konzepten von Natur- und Waldkindergärten, die sich explizit auch auf Inklusion beziehen, lässt sich allerdings feststellen, dass häufig ein eingeschränktes Verständnis von Inklusion vorliegt. Inklusion wird lediglich als neue Form der Integration von Kindern mit Förderbedarf in Regeleinrichtungen gesehen (vgl. ALLHOFF o.J., 3) und die Begriffe werden teilweise in einem Atemzug ohne Abgrenzung voneinander genannt (vgl. a.a.O., 4). So heißt es z.B.: „Inklusion ist die selbstverständliche Teilhabe von Kindern mit besonderem Förderbedarf am alltäglichen Leben ohne Unterscheidung und Trennung von behindert / nicht-behindert. Ein wichtiges Ziel ist, gleichberechtigte Selbstbestimmung zu ermöglichen“ (ebd.).

Eine solche Verwendung wird aber dem Begriff der Inklusion wie er hier verstanden wird nicht gerecht, sondern verbleibt bei dem Gedanken der Integration. „Während mit dem Konzept der Integration vor allem die Teilhabe von Kindern mit Behinderung im Bildungssystem fokussiert wurde, bezieht die Inklusionspädagogik alle Erscheinungsformen von Heterogenität mit ein: Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihres Geschlechts, der sozialen Voraussetzungen, der Nationalität, Ethnie, des Alters und auch ihrer körperlichen Verfassung und Intelligenz voneinander. Diese Dimensionen der Vielfalt werden jedoch nicht als Risiko, sondern als bereichernd anerkannt und als alltäglicher Bestandteil des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen wertgeschätzt“ (ALBERS 2012, 13).

Trotz eines solchen verkürzten Inklusionsverständnisses in der Waldkindergartenpädagogik gibt es in diesem pädagogischen Ansatz zahlreiche Ressourcen für eine

inklusive pädagogische Praxis. Ziel dieser Arbeit ist es, einen differenzierten Blick auf den Ansatz der Waldkindergartenpädagogik zu werfen und ihn auf sein inklusives Potential zu prüfen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es kein allgemein gültiges Konzept für alle Waldkindergärten gibt und die jeweiligen Einrichtungen teilweise unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. HÄFNER 2002, 38). Dennoch gibt es zahlreiche Gemeinsamkeiten, und die Waldkindergartenpädagogik hat sich als ein weiterer pädagogischer Ansatz in der frühkindlichen Pädagogik fest etabliert (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007; MIKLITZ 2011).

Um das inklusive Potential der Waldkindergartenpädagogik zu analysieren, bedarf es zunächst einer Beschreibung, was unter Inklusion verstanden wird und welche Kriterien für eine Analyse geeignet erscheinen. In Kapitel 2 wird das Verständnis von Inklusion in dieser Arbeit zunächst kurz umrissen und in Kapitel 4 weiter ausgeführt. Dabei werden inklusive Kriterien für pädagogische Ansätze zusammengestellt (vgl. Kapitel 4.4). Um das vorliegende Inklusionsverständnis zu konkretisieren, wird dabei auf drei Konzepte Bezug genommen, die sich in der Diskussion zur Entwicklung einer inklusiven Pädagogik etabliert haben. Es handelt sich dabei um das Mehrebenenmodell von HEIMLICH (vgl. Kapitel 4.1), den Index für Inklusion von BOOTH/AINSCOW/KINGSTON (vgl. Kapitel 4.2) und die Pädagogik der Vielfalt von PRENGEL (vgl. Kapitel 4.3).

Aus diesen Konzepten werden inklusive Kriterien entwickelt, die für alle pädagogischen Ansätze gelten sollten, und diese dann im Kapitel 5 ausführlich auf die Waldkindergartenpädagogik angewendet. Dabei werden zum Einen die Ressourcen dieses pädagogischen Ansatzes für Inklusion sichtbar. Zum Anderen werden aber auch vorhandene Barrieren (wie z.B. Zugangsbarrieren für bestimmte Bevölkerungsgruppen) aufgeführt, mit dem Ziel, den in der Waldkindergartenpädagogik tätigen pädagogischen Fachkräften bewusst zu machen, welche offensichtlichen, teilweise aber auch subtilen und unterschwellig vorhandenen Barrieren in diesem pädagogischen Ansatz existieren. Erst durch eine solche Bewusstwerdung möglicher Barrieren können pädagogische Fachkräfte beginnen, ihre eigene Einrichtung auf solche Probleme für Inklusion zu überprüfen und evtl. vorhandene Barrieren reduzieren, damit der pädagogische Ansatz der Waldkindergartenpädagogik seine volle inklusive Kraft entfalten kann.

Denn „es geht nun nicht mehr darum, ob Inklusion in Kindertageseinrichtungen sinnvoll ist, sondern vielmehr um die Frage, wie sich die Inklusion in Kindertages-

einrichtungen in einer möglichst qualitätsorientierten Weise in die Praxis umsetzen lässt“ (HEIMLICH 2013, 8).

Pädagogische Qualität wird in der frühkindlichen Bildung vor allem durch die Orientierung an pädagogischen Ansätzen sichtbar (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 10). „Denn diese wirken sich konkret auf die alltägliche Rolleninterpretation der Erzieherin, ihre Konzeptualisierung von Handlungs- und Interaktionsstrukturen mit den Kindern und vor allem auch auf die Auswahl von Material und die Raum- und Zeitgestaltung aus“ (ebd.). Nach einer ersten Definition des Inklusionsbegriffes wird daher in Kapitel 3 auf pädagogische Ansätze und ihre Bedeutung für Inklusion im Allgemeinen eingegangen.

2 Inklusionsverständnis

Der Begriff der Inklusion taucht in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion immer wieder auf (vgl. BUDDE/HUMMRICH 2013, 1). „ ‚Inklusion‘ ist ‚in‘“ (SANDER 2004, 240). Dabei kann man jedoch feststellen, dass unter diesem Begriff nicht unbedingt ein einheitliches Konzept anzutreffen ist, bzw. der Begriff unterschiedlich verwendet wird. SANDER kann drei verschiedene Verwendungsformen ausmachen (vgl. a.a.O, 240 ff.) In der Einleitung wurde bereits angesprochen, dass Inklusion häufig, und dies nicht nur in der Waldkindergartenpädagogik, nur auf die Einbeziehung behinderter Kinder in das allgemeine Bildungssystem verkürzt wird und damit eigentlich bei dem Gedanken der Integration verbleibt. SANDER nennt diese Verwendung des Inklusionsbegriffes eine „undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration“ (ebd.) und plädiert dafür, dann auch bei dem Begriff der Integration zu bleiben (vgl. ebd.). Es besteht sogar die Gefahr, dass durch eine solche Begriffsverkürzung der eigentliche Gedanke der Inklusion verwischt wird. Es droht „... ein Stück weit die Versandung durch uninteressierte, oberflächliche oder innerlich ablehnende Anwendung (des Inklusionsbegriffes [M.M.]“ (a.a.O., 241)¹.

¹ Nicht nur in der pädagogischen Praxis findet der Begriff der Inklusion Verwendung. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion taucht der Begriff der Inklusion in verschiedenen Formen auf (vgl. BUDDE/HUMMRICH 2013, 1 ff.). So wird z.B. in der Systemtheorie Inklusion als Einpassung in ein System verstanden. „Inklusion bezeichnet die Art und Weise, wie Kommunikation auf Menschen zugreift, d.h., wie die Gesellschaft, ihre Teilsysteme und deren Organisationen wie auch Interaktionen Menschen als Personen thematisieren, in Anspruch nehmen, ansprechbar machen und anschlussfähig halten“ (BARDMANN 2011, 57). Genauer kann an dieser Stelle nicht auf die weiteren Verwendungsformen des Inklusionsbegriffes eingegangen werden. Es ist aber wichtig zu wissen, dass es weitere Verwendungsformen dieses Begriffes gibt, die bei undifferenzierter Verwendung problematisch werden. So kann in der Systemtheorie durchaus der Begriff „inkludie-

Das Inklusionsverständnis dieser Arbeit versteht Inklusion als *Regelangebot für alle Kinder* (vgl. HEIMLICH 2013, 8)² und betrachtet Inklusion insofern als eine allgemeine Pädagogik. „Die so genannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen; dann fällt Inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen“ (SANDER 2004, 242).

Zudem ist es angebracht, „...mit Inklusion nicht ein fest umrissenes Ziel zu verbinden, das erreicht und dann abgehakt werden kann. Sinnvoller ist es, Inklusion als das Entstehen für bestimmte, der Integration dienliche Prinzipien und die beständige Förderung von Faktoren zu sehen, die zu Gestaltung einer integrativen Umgebung und Mitwelt beitragen“ (CASEY 2011, 220).

Das Inklusionsverständnis dieser Arbeit wird in Kapitel 4 durch verschiedene Konzepte der Inklusionspädagogik weiter konkretisiert. Im Folgenden soll aber zunächst auf die Bedeutung pädagogischer Ansätze in der Frühpädagogik für Inklusion eingegangen werden.

3 Pädagogische Ansätze und Inklusion

In der frühkindlichen Bildung geben pädagogische Ansätze erste Hinweise darauf, welche grundlegenden Theorien, Haltungen und Arbeitsweisen in der konkreten Praxis zur Anwendung kommen. „Ein pädagogischer Ansatz kann verstanden werden als ein definiertes System pädagogischer Überzeugungen. Es hat sich historisch entwickelt, setzt sich von anderen Ansätzen ab und hat Konsequenzen für die professionelle pädagogische Praxis“ (KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 13). Insofern ist es für eine inklusive Praxis entscheidend zu prüfen, ob pädagogische Ansätze, nach denen im Alltag gearbeitet wird, überhaupt inklusives Potential haben.

KAZEMI-VEISARI macht darauf aufmerksam, dass pädagogische Handlungsansätze Aussagen auf drei Ebenen enthalten:

1. Zum Bild vom Kind,
2. Zu Lernen und Entwicklung und
3. zur Rolle der ErzieherIn

ren“ verwendet werden, da die Teilsysteme einer Gesellschaft (z.B. Wirtschaft, Familie, Bildung) Menschen durch ihre Funktionsweise in sich inkludieren oder exkludieren (vgl. a.a.O., 59 ff.). In der pädagogischen Praxis, von der in dieser Arbeit die Rede ist, darf dieser Begriff aber nicht verwendet werden. Es kann niemand „inkludiert werden“, wenn von vorneherein niemand ausgeschlossen wird!

² SANDER nennt diese Definition von Inklusion eine „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (vgl. SANDER 2004, 242).

(vgl. KAZEMI-VEISARI 1998, 5 f.). KNAUF/DÜX/SCHLÜTER erweitern diese drei Ebenen noch um eine weitere Ebene:

4. Gestaltung der „... Beziehung zu Eltern, Nachbarschaft, Träger, zur erfahrbaren Umwelt und zu sozialen bzw. institutionellen Netzwerken“ (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 15).

Um nun zu überprüfen, welches inklusive Potential die Waldkindergartenpädagogik als pädagogischer Ansatz bietet, müssen geeignete Kriterien gefunden werden, um diese vier Ebenen auf ihren inklusiven Gehalt zu untersuchen.

Bei der Durchsicht der Literatur, in welcher pädagogische Ansätze für inklusives Arbeiten überprüft wurden, fällt auf, dass bisher immer nur die Montessori-Pädagogik, der Situationsansatz und die Reggio-Pädagogik genannt werden (vgl. PRENGEL 2010, 34; JOBST 2007, 11). Schaut man auf die Konzepte, die zur Analyse verwendet wurden, so trifft man auf unterschiedliche Zugänge. JOBST verwendet in ihrer Arbeit über die „Inklusive Reggio-Pädagogik“ den Index für Inklusion (vgl. a.a.O., 32 ff.). VOGEL nutzt in ihrem Werk über „Inklusive Prinzipien der reggianischen Projektarbeit“ die von HEIMLICH aufgestellten Prinzipien einer inklusiven Frühpädagogik (vgl. VOGEL 2014, 27).

Beide Konzepte eignen sich für die Evaluation der inklusiven Qualität in einer Kindertageseinrichtung. Jedoch muss angemerkt werden, dass die beiden Konzepte nicht zur Überprüfung eines pädagogischen Ansatzes entwickelt wurden, sondern eben zur Evaluation bzw. Entwicklung einer inklusiven Arbeit in einer konkreten Einrichtungen und sich in ihren praxisnahen Indikatoren (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 71 ff.) bzw. den dargestellten Ebenen und Prinzipien (vgl. HEIMLICH 2013, 20 ff.) auf die *konkrete Praxis in einer Einrichtung* beziehen. Für die Analyse eines pädagogischen Ansatzes müssen daher diese beiden Konzepte abgewandelt werden.

4 Konzepte zur Überprüfung des inklusiven Potentials eines pädagogischen Ansatzes

Um den Gedanken der Inklusion in der pädagogischen Praxis zu verbreiten wurden von verschiedenen AutorenInnen Konzepte entwickelt, in denen Bereiche und Indikatoren beschrieben werden, die eine inklusive pädagogische Praxis berücksichtigen sollte. Im Folgenden werden 1. *HEIMLICHS Mehrebenenmodell* und 2. *der Index für Inklusion von BOOTH/AINSCOW/KINGSTON* kurz vorgestellt und erläutert, welchen

Wert Sie für die Überprüfung des inklusiven Potentials eines pädagogischen Ansatzes haben. Zusätzlich werden auch 3. *die 17 Thesen einer „Pädagogik der Vielfalt“ von PRENGEL (2006, 184 ff.)* als Evaluationsinstrument herangezogen. Auch diese Thesen sind nicht speziell zur Überprüfung pädagogischer Ansätze aufgestellt worden, sondern wurden als Elemente einer Pädagogik der Vielfalt entwickelt, die vor allem den Grundschulbereich berücksichtigt (vgl. a.a.O., 167 und 185).

Im Sinne der Inklusion wird die Vielfalt dieser drei Konzepte genutzt. Nach einer kurzen Vorstellung der drei Konzepte werden Kriterien, die für die Überprüfung eines pädagogischen Ansatzes geeignet sind, aus allen Modellen synthetisiert, und die jeweiligen „Schätze“ der vorhandenen Erfahrung zur inklusiven Arbeit“ (HEIMLICH 2013, 28) werden gehoben.

4.1 HEIMLICHS Mehrebenenmodell

HEIMLICH stellt in seiner Arbeit mehrere Ebenen dar, die berücksichtigt werden müssen, wenn eine Kindertageseinrichtung den komplexen Veränderungsprozess hin zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung durchlaufen möchte (vgl. HEIMLICH 2013, 26 ff.). In dieser systemischen Sichtweise (vgl. ebd.) müssen folgende Ebenen berücksichtigt werden:

1. Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen:

Auf dieser Ebene muss es gelingen, sich von der „... Zwei-Gruppen Theorie (Behinderte – Nichtbehinderte) zu lösen“ (a.a.O., 26), und jedes Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick zu nehmen.

2. Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituation:

Pädagogische Fachkräfte sollen geeignete Rahmenbedingungen (z.B. Spielmaterial und Raumgestaltung) schaffen, um das gemeinsame Spiel der Kinder untereinander zu fördern (vgl. ebd.). „Dabei begeben sich frühpädagogische Fachkräfte durchaus als Mitspielende in die Spielsituation hinein“ (ebd.).

3. Ebene der interdisziplinären Teamkooperation:

Multiprofessionelle Teams tauschen sich in regelmäßigen Teamsitzungen über ihre Erfahrungen aus (vgl. ebd.).

4. Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption:

Das Konzept steht unter dem Leitbild der Inklusion und sollte in einem kontinuierlichen Prozess weiterentwickelt werden (vgl. a.a.O., 27).

5. Ebene der externen Unterstützungssysteme:

Kindertageseinrichtungen knüpfen ein Netzwerk mit anderen „support systems“ (ebd.) und folgen dem Prinzip der Gemeinwesen-Orientierung (vgl. ebd.).

Hier wird schon deutlich, dass diese Ebenen für die Analyse eines pädagogischen Ansatzes nicht alle geeignet sind, da sie konkret auf eine Einrichtung zugeschnitten sind (z.B. die Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption).

Die systemische Herangehensweise hilft aber bei der Aufstellung der Gliederung für inklusive Kriterien eines pädagogischen Ansatzes. Vor allem die Ebenen der individuellen Bedürfnisse, der inklusiven Spiel- und Lernsituation sowie der Netzwerkorientierung werden im Folgenden verwendet (vgl. Kapitel 4.4.1 bis 4.4.4).

HEIMLICH verweist in seiner Arbeit selbst bereits auf den von BOOTH, AINSCOW und KINGSTON entwickelten Index für Inklusion als ein „praxisbezogenes Entwicklungsinstrument“ (a.a.O., 25) zur Inklusionsentwicklung. Dieser wird nun kurz vorgestellt.

4.2 Index für Inklusion

Der Index für Inklusion gibt Indikatoren und Fragen vor, die helfen, eine Kindertageseinrichtung auf ihren „Inklusionsgehalt“ zu analysieren und mögliche Barrieren auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung zu minimieren (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 10 ff.). Der Index für Inklusion benennt dabei die drei Dimensionen „Inklusive Kulturen entfalten“, „Inklusive Leitlinien etablieren“ und „Inklusive Praxis entwickeln“, die auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung zu berücksichtigen sind (vgl. a.a.O. 20 ff.) und nennt für jede dieser Dimensionen Indikatoren und Fragen, um die Bereiche zu evaluieren.

Die Fragen und Indikatoren sind dabei sehr konkret auf die alltägliche Praxis in Kindertageseinrichtungen zugeschnitten (z.B. „Sprechen die Erzieherinnen deutlich in einer Ausdrucksweise, die von den Kindern verstanden wird?“ (a.a.O., 106)).

Diese Indikatoren sind für die Analyse eines pädagogischen Ansatzes teilweise zu spezifisch. Der Index geht aber schon von sich aus davon aus, dass man Fragen verändert oder ergänzt und sich jede Einrichtung ihren eigenen Index erstellt (vgl. a.a.O., 23). Daher können die Indikatoren und Fragen des Indexes auch für die systemische Analyse von pädagogischen Ansätzen allgemein verwendet werden, indem

passende Indikatoren ausgewählt werden, andere aber auch verändert zur Anwendung kommen, um inklusive Kriterien für pädagogische Ansätze zu entwickeln.

Der Wert des Indexes für Inklusion geht aber über diese direkte praktische Hilfe, durch die konkret beschriebenen Indikatoren, hinaus. Das Bild von Inklusion, das hier vermittelt wird, erweitert nämlich das im Alltag häufig anzutreffende Verständnis, dass es bei Inklusion lediglich um die Teilhabe von Kindern mit besonderem Förderbedarf am alltäglichen Leben aller Kinder gehe. „Dagegen meint Inklusion, wie wir sie im Index verstehen, die Partizipation von allen Kindern wie auch Erwachsenen zu steigern“ (a.a.O., 10). „Bei Inklusion geht es darum, *alle* Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für *alle* Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“ (a.a.O., 13)³.

Der Index für Inklusion verzichtet daher auch konsequent auf den Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ und spricht an dieser Stelle lieber von „Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation“ (a.a.O., 17). Man begibt sich mit dem Index für Inklusion auf die Suche nach Ressourcen und Barrieren für die Partizipation aller Kinder (vgl. a.a.O., 19).

Gerade diese Herangehensweise ist auch für die Analyse eines pädagogischen Ansatzes interessant. Auf der einen Seite kann nach den Ressourcen eines pädagogischen Ansatzes für inklusives Arbeiten gesucht werden. Auf der anderen Seite kann man sich aber auch über die Barrieren dieses Ansatzes bewusst werden und damit deutlich machen, inwiefern man sich anderer pädagogischer Leitbilder bedienen muss, um Inklusion in einer Einrichtung zu verankern, die nach einem bestimmten Ansatz arbeiten will.

4.3 PRENGELS Pädagogik der Vielfalt

Da es bei der Darstellung von pädagogischen Ansätzen vor allem um die Haltung der pädagogischen Fachkräfte zum Bild vom Kind sowie des eigenen Rollenverständnisses geht (vgl. Kapitel 3), ist es hilfreich zu untersuchen, ob in den Ansätzen eine inklusive Grundhaltung vorhanden ist. Für diese Haltung gibt die Pädagogik der Vielfalt von PRENGEL (2006) ein hilfreiches Leitbild. „Inklusion geht aus von

³ Auch HEIMLICH vertritt dieses Verständnis von Inklusion, auch wenn er in seinem Mehrebenenmodell als Ausgangspunkt für die Entwicklung inklusiver Praxis dann doch die Aufnahme eines behinderten Kindes auswählt (vgl. HEIMLICH 2013, 26).

der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten, einschließlich aller vorkommenden Stärken und Schwächen“ (PRENGEL 2010, 7).

PRENGEL beschreibt in ihrem Grundlagenwerk, welche Elemente eine solche „Pädagogik der Vielfalt“ haben sollte, die dieses Bild von Inklusion fördern (vgl. PRENGEL 2006, 186 ff.). Diese Elemente können für die Analyse pädagogischer Ansätze vor allem für die Bereiche „Bild vom Kind“ und „Bild von den pädagogischen Fachkräften“ hilfreich sein. Aus inklusiver Perspektive ist vor allem zu prüfen, ob die impliziten Haltungen eines pädagogischen Ansatzes ihre These der „egalitären Differenz“ berücksichtigen. PRENGEL definiert diese wie folgt: „Radikale Pluralität bildet sich aus der unhintergehbaren Eigenart differenter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen, diese genießen jede in ihrer Eigenart hohe Wertschätzung. Indem aber jedem dieser Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst. Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus egalitärer Differenz sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie“ (PRENGEL 2006, 49).

Auch ein weiterer Aspekt ihrer Theorie ist für die Analyse pädagogischer Ansätze wichtig. Bereits im Index für Inklusion wurde von Barrieren für Inklusion gesprochen. Diese Barrieren sind aber nicht immer direkt sichtbar, sondern können auch unbewusst bestehen. PRENGEL macht darauf aufmerksam, dass es auch „subtile Formen der Diskriminierung“ (vgl. a.a.O., 169) gibt. Aus der Analyse der feministischen Pädagogik stellt sie fest, dass es auch immer noch andere unerkannt gebliebene Ebenen der Hierarchiebildung geben kann, selbst wenn auf den ersten Blick Gleichberechtigung vorhanden zu sein scheint (vgl. ebd). Pädagogische Ansätze sollten auch auf solche subtilen Barrieren für Inklusion untersucht werden.

Im Folgenden erfolgt nun eine Synthese inklusiver Kriterien aus den drei vorgestellten Konzepten zur Umsetzung einer inklusiven pädagogischen Praxis. Pädagogische Ansätze, die inklusives Potential haben, sollten die im folgenden Kapitel aufgestellten Kriterien berücksichtigen.

4.4 Synthese inklusiver Kriterien für pädagogische Ansätze

In Kapitel 3 wurde deutlich, dass pädagogische Ansätze Aussagen über Haltungen und pädagogische Vorstellungen auf den vier Ebenen Bild vom Kind, Lernen und Entwicklung, Rolle der ErzieherIn und der Vernetzung zu weiteren Interaktionspartnern (z.B. Familie, Stadtteil) enthalten. Betrachtet man nun die vorgestellten Konzepte, so finden sich hier einige Überschneidungen, die nun zur Strukturierung der weiteren Analyse verwendet werden sollen.

Um pädagogische Ansätze auf ihr inklusives Potential zu überprüfen sollten folgende Bereiche berücksichtigt werden:

1. *Inklusives* Bild vom Kind
2. *Inklusive* Spiel- und Lernsituationen gestalten
3. *Inklusives* Bild von pädagogischen Fachkräften
4. Netzwerkbildung

Im Folgenden werden einige Qualitätsmerkmale, die aus den oben genannten Konzepten extrahiert wurden, zu diesen Bereichen genannt.

4.4.1 Inklusives Bild vom Kind

Pädagogische Ansätze mit inklusivem Potential zeichnen sich zunächst dadurch aus, dass sie alle Kinder willkommen heißen, d.h. unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem kulturellen Hintergrund, ihrer gesellschaftlichen Schicht oder ihrer Behinderung (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 72). Jede Einzelpersönlichkeit wird anerkannt und wertgeschätzt (vgl. PRENGEL 2006, 186) und die Heterogenität einer Gruppe als Chance für gemeinsames Lernen gesehen. „In jedermann ist etwas kostbares, das in keinem anderen ist“ (MOELLER 1986, zitiert nach PRENGEL 2006, 196).

Unter inklusiver Perspektive kann auch auf die gängigen Beschreibungen vom Kind als „Akteur seiner Entwicklung“ und Gestalter seiner eigenen Welt (vgl. Hessisches Sozial- und Hessisches Kultusministerium (HSHK) 2011, 12) verzichtet werden. Diese Betonung war vor allem deswegen notwendig, um überhaupt wahrzunehmen, dass Kinder ihre Welt selbständig gestalten und entdecken wollen und spezifische Bedürfnisse haben, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden (vgl. KAZEMI-VEISARI 1998, 6).

Unter dem Gesichtspunkt der egalitären Differenz ist aber eine solche Aufteilung in „Kind“ und „Erwachsener“ gar nicht notwendig. Auch die Generationenzugehörigkeit stellt hier nur eine der vielen Heterogenitätsdimensionen dar.

Wenn jede Einzelperson als für sich wertvoll und einzigartig betrachtet wird und jeder/m größtmögliche Partizipation ermöglicht werden soll, ist eine solche Betrachtung überflüssig. Die Forderung nach Partizipation bedeutet: „Beteiligung und Mitsprache an dem, was wir tun. Im Grunde geht es darum, um unser selbst Willen wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 13). Dies gilt für alle Menschen, unabhängig von Alter, Migrationshintergrund, Behinderung, sozialer Zugehörigkeit oder sonst einer anderen Kategorie.

Die Anerkennung der Vielfalt bedeutet auch, auf Leitbilder zu verzichten. „Offenheit für die Heterogenität ... (der Kinder [M.M.]) verbietet das Aufstellen von verbindlichen Leitbildern. Ich kann nicht stellvertretend festlegen, was sie einmal werden sollen. Dazu gehört, daß auch ihre Emanzipationswege oder ihre kulturelle Zugehörigkeit nicht von wohlmeinenden Pädagoginnen und Pädagogen vorgezeichnet werden sollen“ (PRENGEL 2006, 191).

Im Sinne der subtilen Diskriminierung geht es beim inklusiven Bild vom Kind auch um die Frage, welche Gruppen von Menschen auf Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation in einem spezifischen pädagogischen Ansatz stoßen (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 19). Nur wer diese subtilen Formen der Diskriminierung kennt, kann sie auch reduzieren.

4.4.2 Inklusive Spiel- und Lernsituation gestalten

Bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen sollten drei Bereiche berücksichtigt werden. Erstens sollten pädagogische Ansätze unter inklusiven Gesichtspunkten ein multisensorisches Angebot an Spielmitteln bereithalten (vgl. HEIMLICH 2013, 30). Nur so kann gewährleistet werden, dass jedes Kind etwas findet, dass seinen individuellen Bedürfnissen gerade am meisten entspricht.

Zweitens sollten solche Ansätze dem Prinzip der Interaktionsorientierung folgen (vgl. HEIMLICH 2013, 20 und 30). „Inklusion bedeutet demnach, eine neue Form des Miteinanders zu kreieren, in der Prozesse des Voneinander-Lernens – und zwar aller Beteiligten – möglich werden“ (a.a.O., 23). Hierbei sollte bewusst auch auf das

Kennenlernen der Vielfalt unter den Kindern hingearbeitet werden (vgl. PRENGEL 2006, 186 f. und 188).

In inklusiven Spiel- und Lernsituationen wird Wert auf eine „Freiraumlassende Didaktik“ (a.a.O., 193) gelegt. Eine Didaktik „... die Strukturen, Rituale, Angebote an Wissen und Arbeitsweisen bereitstellt, als Rahmen, der eigenständige Entwicklungen begünstigt“ (ebd.). Dabei wird dem Spiel um seiner selbst Willen eine wichtige Rolle beigemessen (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 12 und HEIMLICHS Prinzip der Spielorientierung vgl. HEIMLICH 2013, 21).

Der dritte Bereich, der Berücksichtigung erfahren sollte, ist der Raum als 3. Erzieher (VOGEL 2011, 136). „Da ... Räume für die kindliche Entwicklung eine große Rolle spielen und sie den Prozess der Wahrnehmung fördern und herausfordern ..., ist es von besonderer Bedeutung, dass sie (gemeint sind Kinder [M.M.]) sich in den Räumen ihrer Kindertageseinrichtung wohl fühlen und angemessene Bildungsanregungen erhalten“ (ebd.). Die Räume sollten gleichzeitig eine flexible Raumgestaltung ermöglichen (vgl. HEIMLICH 2013, 30), sodass Kinder sie an ihre spezifischen Bedürfnisse anpassen können.

4.4.3 Inklusives Bild von pädagogischen Fachkräften

An dieser Stelle wird bewusst von pädagogischen Fachkräften und nicht von ErzieherInnen gesprochen. Denn unter inklusiven Gesichtspunkten ist es wünschenswert, dass ein Team sich aus verschiedenen Professionen zusammensetzt. Diese multiprofessionellen Teams (vgl. HEIMLICH 2013, 25 und 30) unterstützen sich gegenseitig in ihrer Arbeit. Durch regelmäßigen Erfahrungsaustausch in Teamsitzungen bringen alle ihre „Schätze“ inklusiver Arbeit in die Gruppe mit ein (vgl. a.a.O., 28). „In der Pädagogik der Vielfalt ist Kooperation zwischen verschiedenen Fachleuten unerlässlich ...“ (PRENGEL 2006, 195).

Die Fachkräfte verstehen sich in ihrer pädagogischen Praxis dabei auch durchaus als Mitspielende (vgl. HEIMLICH 2013, 26). Durch genaue Spielbeobachtung entscheiden sie, an welcher Stelle sie das Spiel mitgestalten müssen, damit Ausgrenzungsprozesse minimiert werden und sich die Wirkung integrativer Prozesse im Spiel voll entwickeln kann (vgl. ALBERS 2012, 10 f.). CASEY gibt vielfältige Anregungen, was eine inklusive Handlungsweise einer pädagogischen Fachkraft kennzeichnet:

- Die Hauptaufgabe ist die Gestaltung einer integrativen Spielumgebung, „... die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert und einen Ort darstellt, an

dem diese ihre Talente entfalten, ihren bevorzugten Aktivitäten ungestört nachgehen und ganz natürlich mit anderen Kindern in Kontakt treten und mit diesen spielerisch interagieren können“ (CASEY 2011,225).

- Von ihnen wird genaues Beobachten verlangt, wodurch die pädagogischen Fachkräfte Einblicke in die Persönlichkeiten der Kinder mit ihren spezifischen Bedürfnissen bekommen (vgl. a.a.O., 230 f.). Außerdem sollten diese Beobachtungen dokumentiert werden, um sich im Team darüber austauschen zu können (vgl. ebd.). Dadurch lernt die pädagogische Fachkraft „... besser zu beurteilen, in welchen Situationen ein Kind wirklich auf seine Hilfe und Unterstützung angewiesen ist und welche Kinder generell nur wenig Unterstützung und Hilfestellung benötigen“ (a.a.O., 231).
- CASEY gibt vielfältige Tipps, auf was die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Rolle als „SpielgefährtenInnen“ achten sollten (vgl. a.a.O., 231 ff.), die hier nur angerissen werden. „Der beteiligte Pädagoge darf sich nicht als Spielgefährte aufdrängen und muss die Fähigkeit entwickeln, eine Einladung zum Spiel als solche zu erkennen“ (ebd.). Gleichzeitig muss er teilweise subtil in das Spiel eingreifen, wenn Gefahr droht, dass sich Spielsituationen auflösen oder Kinder ausgeschlossen werden (vgl. a.a.O., 233). „Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte kann die pädagogische Fachkraft beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden“ (ALBERS 2012, 11). Dabei müssen sich pädagogische Fachkräfte ihrer Vorbildfunktion im Spiel bewusst sein (vgl. CASEY 2011, 236).

4.4.4 Netzwerkbildung

Inklusion verlangt nicht nur die Ausrichtung inklusiver Praxis auf eine Kindertageseinrichtung, sondern strebt auch die Einbeziehung des umliegenden Sozialraums an (vgl. HEIMLICH 2013, 22). Dabei geht es vor allem darum, die Ressourcen, die im umliegenden Stadtteil vorhanden sind, besser zu nutzen und Kooperationen mit anderen pädagogischen Einrichtungen zu knüpfen (z.B. anderen Kindergärten, Frühförderstellen, ...) (vgl. a.a.O., 27). Auch der Index für Inklusion legt diese Ausrichtung nahe und strebt z.B. die Öffnung zum Stadtteil an (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 72) oder dass umliegende Ressourcen genutzt

werden (vgl. a.a.O., 74). Dabei ist es bedeutsam, dass die vorhandenen Einwohnergruppen in der Umgebung sich mit der Einrichtung verbunden fühlen (vgl. a.a.O., 75). Bezogen auf pädagogische Ansätze könnte das bedeuten, dass diese möglichst alle Bevölkerungsgruppen ansprechen sollten und sich Gedanken darüber machen müssen, wie sie den vorhandenen, verschiedenen Kulturen und Bildungsschichten gerecht werden können.

5 Waldkindergartenpädagogik und Inklusion

In Deutschland wurde 1993 der erste Waldkindergarten gegründet (vgl. MIKLITZ 2011, 15). Es gibt allerdings keine einheitliche Konzeption oder Richtlinien, die für alle Waldkindergärten gelten. So kann jede Einrichtung unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Arbeit legen (vgl. HÄFNER 2002, 38) und es gibt verschiedene Formen von Waldkindergärten (vgl. MIKLITZ 2011, 17 ff.). Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten, die den pädagogischen Ansatz ausmachen, festhalten. „Grundlegend für die Konzeption eines Waldkindergartens sind reformpädagogische Leitlinien wie die Förderung der Eigenverantwortlichkeit, Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen (vor allem entdeckendes Lernen), Umwelterziehung und Naturpädagogik und das Lernen auf der Grundlage praktischen Anschauens und Tuns auf der Basis des lebenspraktischen Ansatzes“ (a.a.O., 29). Inklusive Aspekte und die Betonung von Heterogenität tauchen hier erst einmal nicht direkt auf.

Auf der Bundesfachtagung der Natur- und Waldkindergärten 2014 wurde zum ersten Mal in der breiten „Waldkindergartenöffentlichkeit“ diskutiert, wie Waldkindergartenpädagogik und Inklusion zusammen passen (vgl. BvNW 2015). In der breiten fachwissenschaftlichen Diskussion über geeignete Konzepte für Inklusionspädagogik, findet der pädagogische Ansatz der Waldkindergartenpädagogik aber noch keine Erwähnung.

Im Folgenden werden nun, anhand der in Kapitel 4.4 aufgestellten Kriterien für inklusive Qualität in pädagogischen Ansätzen, die Ressourcen der Waldkindergartenpädagogik dargestellt und gleichzeitig vorhandene Barrieren für Inklusion auf den einzelnen Ebenen herausgearbeitet.

5.1 Inklusives Bild vom Kind in der Waldkindergartenpädagogik

Inklusive Gesichtspunkte auf dieser Ebene werden in der Waldkindergartenpädagogik nicht explizit genannt. Von 33 genannten Punkten zur Standortbestimmung zum

Bild vom Kind in Waldkindergärten im Standardwerk von MIKLITZ gibt es nur zwei Punkte, die auf ein, die Heterogenität wertschätzendes und jedes Individuum respektierendes Bild vom Kind hinweisen. „Sie (die Kinder [M.M.]) haben eine individuelle Lernbiografie und Anspruch auf möglichst unbeschränkten Zugang zu unterschiedlichsten Lernkanälen. ... sie haben Anspruch darauf, vorurteils- und wertungsfrei angenommen zu werden“ (MIKLITZ 2011, 86).

Dennoch zeigt sich an vielen Stellen, dass das Bild vom Kind in Natur- und Waldkindergärten implizit inklusives Potential hat.

Dies wird bereits bei einer entwicklungsgeschichtlichen Grundthese deutlich. Für jedes Kind ist demnach der Zugang zur Natur bedeutsam, da alle Menschen entwicklungsgeschichtlich in der Auseinandersetzung mit dem Naturraum aufgewachsen sind. Es sei ihr „angestammter Entwicklungsraum“ (vgl. RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 9) und aus den Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit diesem Raum „... bauen sie das Fundament, das ihr Leben trägt“ (ebd.).

Ein Kind braucht demnach „... einen natürlichen Spielraum, in dem es Teile der menschlichen Entwicklungsgeschichte im wahrsten Sinn des Wortes begreifen kann“ (NEDDEN 1997, zitiert nach KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 175).

Wie alle reformpädagogischen Konzepte nimmt auch der Ansatz der Waldkindergartenpädagogik Abstand von der Vorstellung vom Kind als Mängelwesen und sieht Kindheit als eigene Daseinsform. Kinder haben spezifische Bedürfnisse, Konfliktlösungsstrategien, Ausdrucksformen und Wahrnehmungen (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 175).

Auch auf das Aufstellen von Leitbildern wird bewusst verzichtet. „Ein Kind soll nicht nach dem beurteilt werden, was es besitzt, was es kann oder leistet, sondern es soll ein inneres Gleichgewicht entwickeln im Sinne von ‚Denken, Fühlen, Handeln‘, das seine Selbständigkeit und Selbstwertigkeit stärkt“ (KÖLLNER/LEINERT 1998, zitiert nach KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 183).

Die Waldkindergartenpädagogik nimmt damit implizit auch Abstand von Zuschreibungen wie Aufmerksamkeits- oder Verhaltensproblemen. Diese werden als Ausdruck einer nicht ausreichend auf das Kind angepassten Umgebung verstanden. Studien belegen, dass Kinder mit der Diagnose ADHS draußen deutlich weniger Aufmerksamkeits- oder Verhaltensprobleme haben (vgl. RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 88). Die Waldkindergartenpädagogik reagiert auf diese Befunde und hat hier das

inklusive Bild vom Kind, wonach Auffälligkeiten nicht dem Kind zugeschrieben werden, sondern die Umgebung dem Kind angepasst werden muss. Der Naturraum stellt eine solche Umgebung dar, die allen Kindern gerecht werden kann (vgl. Kapitel 5.2.2).

„Verhaltensauffällige Kinder haben die Chance, aufgrund neuer Erfahrungen und Erlebnisqualitäten (im Wald [M.M.]) andere Verhaltensmuster aufzubauen“ (MIKLITZ 2011, 32).

Eine große Stärke hat der waldpädagogische Ansatz bei Partizipationsmöglichkeiten von Kindern. Kinder erfahren Partizipationsmöglichkeiten jeden Tag im Alltag und werden selber zu Lernvermittlern (z.B. beim Anziehen, beim Weitergeben von Schnitzregeln, Tipps für gutes Holz zum Schnitzen, Waldregeln, ..., (vgl. a.a.O., 57)). Zudem bekommen Kinder durch den lebenspraktischen Ansatz in Waldkindergärten (vgl. a.a.O., 48 ff.) die Chance, „... sich als nützlicher und kompetenter Helfer in der Gemeinschaft zu bewähren“ (a.a.O., 59). Unter dem lebenspraktischen Ansatz versteht MIKLITZ, dass Kinder Aufgaben, die im täglichen Ablauf eines Kindergartenabends anfallen, soweit es geht selbständig übernehmen. „Wenn wir unsere Kinder ernst nehmen, dann sollten wir sie an der realen, ernsthaften Lebenswirklichkeit teilhaben lassen. Und da sind es vor allem die alltagstauglichen Fertigkeiten, die zählen. Es sind Arbeiten, die Tag für Tag in der Lebensgemeinschaft Familie oder in einer Kindertageseinrichtung anfallen, die getan werden müssen, um die Versorgung dieser Gemeinschaft zu gewährleisten“ (a.a.O., 51). Kinder werden also wo es geht in Alltagssituationen (z.B. Essenszubereitung, Putzen, Feuer machen, Werkzeugnutzung, ...) eingebunden. „Kinder haben Anspruch darauf, ernst genommen zu werden – Anspruch auf ernsthafte, sinnvolle Aufgaben und eine Umgebung, in der Erziehende, Raum und Ausstattung solche ermöglichen“ (a.a.O., 49).

Auch gegenüber Gruppen von Kindern, die besonders häufig von Ausgrenzungstendenzen betroffen sind, ist die Waldkindergartenpädagogik positiv eingestellt, allerdings ohne hierbei den Wert der Vielfalt und Heterogenität zu betonen. So heißt es in dem Standardwerk von MIKLITZ einfach: „Der Aufnahme von Kindern mit einer Behinderung steht man grundsätzlich positiv gegenüber“ (a.a.O., 30). HÄFNER betont weiter: „Dies trägt bereits im Kindergartenalter maßgeblich zum Abbau von Vorurteilen gegenüber behinderten Menschen bei“ (HÄFNER 2002, 37). Die Zurück-

haltung in diesem Bereich liegt vermutlich daran, dass es bestimmten Kindern mit Beeinträchtigungen schwerer fallen wird, in einen Waldkindergarten zu gehen (z.B. Kindern in Rollstühlen) (vgl. ebd.). Doch zeigen Umfrageergebnisse unter Waldkindergärten auch, dass die Aufnahme von behinderten Kindern in den Einrichtungen eine Selbstverständlichkeit ist, auch die von Kindern mit körperlichen Einschränkungen (vgl. MAY 2014, 13).

Aus inklusiver Sicht problematisch ist vielleicht, dass die Waldkindergartenpädagogik Kindern mit besonderen Bedürfnissen zwar häufig gute Bedingungen für ihre Entwicklung bietet (z.B. vielfältige Sinnesreize, vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3), aber nicht speziell betont, welchen Wert solche Kinder auch für die Waldkindergarten-gemeinschaft haben.

Zudem scheint es für bestimmte Bevölkerungsgruppen subtile Diskriminierungsformen in der Waldkindergartenpädagogik zu geben. So ist der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund dreimal geringer, als in Regeleinrichtungen (vgl. MAY 2014, 15). Dies wird häufig damit begründet, dass anderen Kulturen der Wert der walddpädagogischen Arbeit schwerer zu vermitteln (vgl. MIKLITZ 2011, 30) und diese Gruppen schwer zu erreichen seien (vgl. MAY 2014, 16).

Waldkindergärten haben hier offenbar Barrieren, die Kindern mit Migrationshintergrund die Aufnahme erschweren. Solche Barrieren könnten zum einen mangelnde Informationsvermittlung und Aufklärungsarbeit für diese Bevölkerungsgruppe sein (vgl. ebd.). HÄHNEL zeigt aber auch, dass die Trägerstruktur einen großen Einfluss hat (vgl. HÄHNEL 2015, 11). Niederschwellige Zugänge, die z.B. bei kommunalen Kindergärten mit angeschlossener Waldgruppe vorhanden sind, erhöhen den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.), während Elterninitiativen in freier Trägerschaft, die den größten Anteil bei Waldkindergärten ausmachen, den geringsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund haben (vgl. ebd.).

Die genannten Barrieren resultieren aber nicht aus dem Bild vom Kind dieses pädagogischen Ansatzes, sondern eher aus individuellen Haltungen der pädagogischen Fachkräfte oder den institutionellen Gegebenheiten (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4). Jedoch könnte eine Erweiterung des Bildes vom Kind in der Waldkindergartenpädagogik um die Dimension der Bedeutung der Vielfalt der Kinder und die explizite Erwähnung dieses Aspektes dazu führen, dass die vorhandenen Barrieren bewusst werden und eine inklusive Willkommenskultur für alle Bevölkerungsgruppen, im

Sinne des Index für Inklusion, entwickelt werden kann (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 72).

Weiterhin geht die Waldkindergartenpädagogik davon aus, dass Kinder nicht von außen formbar, sondern sie selbst für ihre Entwicklung verantwortlich sind (vgl. RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 92). Diese selbstständige Entwicklung gelingt dann am besten „... wenn wir ihnen Zugang zu einer Lebenswelt ermöglichen, in der es nicht so sehr auf ganz bestimmte Fähigkeiten und ganz bestimmtes Wissen ankommt. Das müsste eine Lebenswelt sein, die ihnen möglichst viele und möglichst verschiedenartige Gelegenheiten bietet, all das zu entdecken und zu gestalten, was es dort zu entdecken und zu gestalten gibt, sich um möglichst vieles zu kümmern, was ihrer Sorge, ihrer Aufmerksamkeit und ihrer Zuwendung bedarf“ (ebd.).

Die Gestaltung solcher Spiel- und Lernsituationen in der Natur ist daher ein Schwerpunkt der Waldkindergartenpädagogik und wird nun auf ihr inklusives Potential hin analysiert.

5.2 Inklusive Spiel- und Lernsituation in der Waldkindergartenpädagogik

Die Waldkindergartenpädagogik legt auf diese Ebene besonders viel Wert und hat hier vielfältige Anregungen für eine inklusive Pädagogik. Zum besseren Verständnis ist das Kapitel daher noch in weitere Unterkapitel untergliedert.

5.2.1 Vielfältige Natur: Ressource oder Barriere?

PRENGEL betont, dass eine Pädagogik der Vielfalt nicht nur auf die Interaktion zwischen Menschen Wert legen muss, sondern auch eine „... ‚dialogische‘ Annäherung ... an die Mitwelt in Biologie, Physik, Chemie, Geographie und in den Polytechnischen Fächern (impliziert [M.M.]). ... Eine gemeinsame Wertvorstellung ist grundlegend: die Liebe zum Leben in seiner Vielfalt“ (PRENGEL 2006, 192 f.).

Die Waldkindergartenpädagogik hat in diesem Aspekt einen Schwerpunkt. In der Auseinandersetzung mit der Natur kann man erfahren, wie bedeutsam die Vielfalt der Lebewesen für das Existieren auf unserem Planeten ist.

Bereits in der allgemeinen umweltpädagogischen Forderung nach dem Erhalt der Biodiversität der Natur wird deutlich, dass Naturräume von sich aus inklusiv sind. Im Wald leben eine Vielfalt an Tieren und Pflanzen unterschiedlichster Form mitei-

inander und sind aufeinander angewiesen. Das Ökosystem funktioniert nur, weil vielfältige Organismen miteinander leben. Wenn nur einer dieser Organismen ausfällt, so wird das gesamte System gestört. Jeder Organismus trägt in diesem System auf seine Weise zum Funktionieren bei (vgl. CAMPBELL/REECE 2003, 1462 ff.).

„Denn jedes Lebewesen ist Teil eines komplexen ökologischen Wirkungsgefüges“ (BUND 2008, 2). Wenn ein Teil dieses Wirkungsgefüges ausfällt, hat das Auswirkungen auf die gesamte Lebensgemeinschaft im Ökosystem (vgl. CAMPBELL/REECE 2003, 1464).

Die Waldkindergartenpädagogik legt Wert darauf, dass Kinder erfahren, dass der Mensch nur eine von vielen Lebensformen ist, „... die einander brauchen, die voneinander abhängig und miteinander verbunden sind“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 107).

Die inklusive Qualität der Natur zeigt sich auch in der Bedeutung der Variabilität im Laufe der Evolution. „Wahrscheinlich waren es gerade diese jetzt erkannten Aspekte ‚Individualisierung‘, ‚Variabilität‘ und ‚Anpassungsfähigkeit‘, die es dem Menschen im Laufe der Evolution erlaubt haben, sich an fast alle neuen Umgebungen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen anpassen zu können, was ein starres System nie möglich gemacht hätte“ (HAUG-SCHNABEL 2015, 18).

Auch die Ontogenese jedes Lebewesens setzt genau auf diese Vielfalt, durch eine ständige Rekombination des Erbgutes bei der Entwicklung eines neuen Embryos (vgl. CAMPBELL/REECE 2003, 287).

Diese Vielfalt der Natur wahrzunehmen und wertzuschätzen ist Grundbestandteil der Waldkindergartenpädagogik. Sie will Kindern das Gefühl vermitteln „...Teil einer Welt zu sein, die es trägt und es vorurteils- und forderungsfrei annimmt. ... Die der Natur entgegengebrachte Wertschätzung wird sich übertragen auf die Mitmenschen“ (MIKLITZ 2011, 76 f.).

Natur an sich scheint von diesem Blickwinkel aus ein idealer Raum zu sein, um Kindern inklusive Werte zu vermitteln, da sie von sich aus vielfältig ist. Jedoch darf Natur hier nicht idealisiert werden. Es gibt auch zahlreiche Prozesse in der Natur, die einem inklusiven Grundgedanken im Wege stehen.

So können Arten, die neu in ein Ökosystem eingeschleppt werden die gesamte Lebensgemeinschaft verändern und dazu führen, dass andere Arten verdrängt werden.

Die Vielfaltigkeit des Ökosystems verändert sich hier zwar nur, aber auf Kosten anderer Arten. Dies kann bis hin zur Ausrottung einer Art führen.

Genauso problematisch ist das Prinzip der natürlichen Selektion in der Evolutionstheorie, wonach ein Existenzkampf ums Überleben herrsche und bestimmte Individuen, die durch ihre ererbten Merkmale am besten an die Umwelt angepasst sind, wahrscheinlich mehr Nachkommen hinterlassen als weniger gut angepasste (vgl. CAMPBELL/REECE 2003, 511). Dies steht einer inklusiven Kultur, in der alle gleiche Rechte haben, diametral gegenüber.

In der Natur lassen sich auch klare Rangordnungen innerhalb einer, in einer Sozialgruppe lebenden Art beobachten. Dort kontrollieren sogenannte „Alphatiere“, die unter ihnen stehenden Gruppenmitglieder (z.B. bei Hühnern oder Wölfen) (vgl. a.a.O., 1359). Eine Pädagogik, die auf Hierarchien verzichten möchte, kann sich hier die Natur nicht zum Vorbild nehmen.

Die Einschätzung, dass Natur von sich aus „inklusiv“ sei, muss also aufgehoben werden. Für die Entfaltung einer inklusiven Kultur kann Natur nicht herangezogen werden.

Jedoch bietet die Vielfalt der Natur einen guten Rahmen, um allen Kindern gute Entwicklungsbedingungen zu bieten. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

5.2.2 Ressource: Vielfältige Raumerfahrung

„Im Waldkindergarten wirkt der Naturraum mit seinen besonderen Qualitäten quasi als dritter Erzieher in der Regel drei Jahre auf ein Kind ein und hinterlässt seine Spuren in der individuellen Biografie“ (MIKLITZ 2011, 40). Der Raum erfährt in der Waldkindergartenpädagogik eine extrem hohe Aufwertung für die Bildung der Kinder und auch der Erwachsenen. „So ist hier (im Waldkindergarten [M.M.]) der Raum der erste Erzieher. Als zweckfreie, dennoch einflussnehmende Größe gibt er Kindern und Erwachsenen die Möglichkeit, neue und unbekannte Seiten der Persönlichkeit an sich und anderen zu entdecken“ (a.a.O., 46).

Dies schafft der Naturraum vor allem durch seine Vielseitigkeit. Es handelt sich um einen Raum, der eine Fülle unterschiedlicher Sinneseindrücke bietet.⁴ Diese sind nicht immer gleich, sondern verändern sich von Jahreszeit zu Jahreszeit, von Tag zu Tag und sogar innerhalb eines Tages ständig. Durch diese Veränderungen gibt es immer wieder Neues zu entdecken (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 176).

„Da ist ein beständiger Wechsel von Licht und Schatten, die Farben ändern sich, da spüren wir in dem einen Moment die Wärme der Sonne im Gesicht und ziehen im anderen den Kragen hoch gegen den kalten Wind ... Auch das Reizniveau ist einmal schwächer und einmal stärker, der Wind heult nicht ununterbrochen, und ein Vogel schreit nicht nonstop, er variiert sein Rufen unvorhersehbar. Die Natur ist damit weder reizarm noch ‚überreizt‘ – im natürlichen Raum dominieren gemischte, vielfältige, der kindlichen Reaktions- und Aufmerksamkeitsspanne entsprechende Reize“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 46).

Der Wechsel von Vertrautem und Neuem in der Natur ist für Kinder reizvoll. Zum Einen bietet das Vertraute (z.B. der immer wieder aufgesuchte feste Waldplatz) Sicherheit und Anknüpfungsmöglichkeiten für das Spiel, zum Anderen wird dieser Platz durch Witterung, Jahreszeit und natürlich durch die ständige Bearbeitung der Kinder auch immer wieder verändert und bietet so den Kindern „Futter für ihre Neugier“ (vgl. ebd.).

Durch die stärkere Inanspruchnahme aller Sinneskanäle wird die gängige Fixierung auf den Sehsinn (vgl. MIKLITZ 2011, 57) aufgebrochen, und Kinder, die andere Sinneskanäle bevorzugen (z.B. sehbeeinträchtigte Kinder) treffen so ebenfalls auf ein vielfältiges Angebot an Reizen.

Die ohnehin schon große Vielfalt des Naturraums wird in der Waldkindergartenpädagogik noch bewusst vergrößert. Bei der Auswahl der Waldplätze, die regelmäßig aufgesucht werden, wird speziell auf eine abwechslungsreiche und vielfältige Ge-

⁴ Dabei werden alle Sinnesorgane angesprochen: „Den Geruch des Waldes in Anhängigkeit von Witterung und Jahreszeit wahrnehmen, die Laute von Tieren oder Windgeräusche hören, die Früchte des Waldes schmecken, die Bäume, Pflanzen und Tiere in ihrer Vielfalt beobachten, den Boden des Waldes in seiner Unterschiedlichkeit spüren, auf Bäume klettern und balancieren“ (MÜHLER 1997, zitiert nach KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 176 f.). CASEY spricht in der gleichen Richtung von den vielfältigen Sinneswahrnehmungen, die z.B. Gras oder Sand als „Spielböden“ ermöglichen (vgl. CASEY 2011, 228).

ländestruktur geachtet (z.B. unterschiedliche Erdarten, Vegetationsvielfalt, Totholz, Hügel, Mulden, ...) (vgl. a.a.O., 126).

Der Naturraum stellt dabei selbst Anforderungen an die Kinder und bietet jedem individuelle Widerständigkeit, die Kinder für ihre Entwicklung brauchen. Dabei gibt es Widerstände in allen Abstufungen: „Man denke nur an einen Wald, in dem es für jedes Kind auf jedem Entwicklungsstand eine Aufgabe, einen gerade noch zu tragenden Stein oder gerade noch zu erkletternden Ast gibt“ (RENZ-POLSTER 2014, 7). Manche Autoren sprechen daher von der „pädagogischen Kraft der Natur“ (vgl. vgl. RUDOLPH 1998, zitiert nach KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 180) oder von „Binendifferenzierung“, die z.B. ein Fels mit unterschiedlichen Kletterschwierigkeiten bietet (vgl. MEINERS 2014, 30). Weitere Beispiele können das verdeutlichen „Ein steil abfallender Hang, im Weg liegende Äste und der unebene Waldboden stellen für sie (Kinder [M.M.]) Herausforderungen dar. Diese werden nicht von Anfang an optimal bewältigt, sondern nach ersten Erfahrungen neue Möglichkeiten ausprobiert und die alten entsprechen (sic.) modifiziert“ (SANDHOF/STUMPF 1998, zitiert nach KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 181)⁵. „In einem natürlichen Spielgelände mit seinen feinsten Abstufungen können Kinder sich stets ihr für sie passendes Handicap wählen. So bestärken sie sich selbst (und können auf die sonst übliche Lobhudelei von außen, der sie so häufig ausgesetzt sind, ganz gut verzichten)“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 49).

Aus inklusiver Perspektive bedeutsam ist vor allem die autonom strukturierte Umgebungsqualität des Naturraumes (vgl. MIKLITZ 2011, 40 ff.). Während Gegenstände in Räumen meist zugewiesene Funktionen haben (ein Tisch ist dazu da, um daran zu Essen oder zu basteln, nicht um darauf zu klettern), lässt der Naturraum individuell verschiedene Bedeutungszuschreibungen zu, wodurch es keine „falschen“ oder „richtigen“ Verwendungsmöglichkeit gibt.⁶

⁵ Das könnte auch einer der Gründe sein, warum Natur einen positiven Einfluss auf die motorische Entwicklung von Kindern hat. So belegen Studien, dass die grobmotorischen Fähigkeiten von Kindern in Waldkindergärten weiterentwickelt sind, als die von Kindern in Regelkindergärten (vgl. RAITH/LUDE 2014, 41).

⁶ MIKLITZ macht das am Beispiel eines Baumrügels deutlich: „Er kann sehr wohl vom Kind als Sitzgelegenheit interpretiert und genutzt werden, kann aber durch weitere Interpretation sehr unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen erfahren: z.B. als Tisch, Teil einer Einfriedung oder als Tier“ (MIKLITZ 2011, 41).

Somit treffen auf den Naturraum auch einige Prinzipien des pädagogischen Ansatzes der Reggio-Pädagogik zu, der ja bereits vielfach als inklusiver Ansatz ausgezeichnet wurde (vgl. z.B. JOBST 2007 und VOGEL 2014). Die Kinder „sind hier nicht nur ‚Benutzer von Vorfabriziertem, sondern Erfinder, Gestalter von Neuem, nie Gesehenem oder Dagewesenem. Alles ist variierbar, veränderbar“ (ULLRICH/BROCKSCHNIEDER 2009, zitiert nach VOGEL 2011, 139).

Die Platzmöglichkeiten in der Natur ermöglichen auch ein gleichzeitiges Spiel unterschiedlicher Kindergruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen nebeneinander. Der Raum ist unterteilbar und flexibel gestaltbar (vgl. CASEY 2011, 227). So können Kinder, die das Bedürfnis haben wild zu spielen, dies in der Natur tun⁷, da es durch Hecken, Bäume oder Hügel genug natürliche Abgrenzungen gibt, sodass auch Rückzugsflächen für ruhig spielende Kinder vorhanden sind (vgl. ebd.).

Durch die grundsätzliche Andersartigkeit des Naturraumes im Vergleich zum sonstigen, überwiegend häuslichen Lebensumfeld von Kindern und Erwachsenen, ermöglicht er eine neue Perspektive auf die Individuen und neue Ressourcen können entdeckt werden (vgl. MIKLITZ 2011, 46). „Im Endeffekt stoßen die Kinder im Wald nirgendwo an“ (KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 188). Die Natur hat keine festgelegten Normen oder bevorzugt bestimmte Kinder. Die Kinder treten mit einer „Dialogpartnerin“ in Kontakt, die ihnen vorurteilsfrei und ohne Zielvorstellungen begegnet.

Der Naturraum ist ein „... vieldimensionaler Resonanzraum für dieses sich selbst organisierende System der kindlichen Entwicklung Da kommt alles vor, was Kinder suchen und brauchen, in einer für jedes Kind auf jeder Entwicklungsstufe zugänglichen Mischung“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 56).

Das inklusive Potential des Naturraumes wird durch die spezifischen Materialien, die dieser Raum bereitstellt noch verstärkt.

⁷ Vielleicht ist das auch mit ein Grund, warum Kinder mit der vermeintlichen Diagnose ADHS sich im Wald wohler fühlen als in der Stadt (vgl. RAITH/LUDE 2014, 17) und auch die Symptome durch regelmäßige Aktivitäten in der Natur abgeschwächt werden (vgl. a.a.O., 25). Ein Zeichen dafür, dass die Diagnose ADHS evtl. überdacht werden sollte, da die Verhaltensweisen der Kinder offensichtlich von der Umgebung abhängen.

5.2.3 Ressource: Vielfältige Materialerfahrung

In Waldkindergärten kommen vor allem Spielmaterialien zum Einsatz, die die Natur bietet: Stöcke, Steine, Moos, Blätter, Pflanzenteile, Erde, ... Diese Materialien haben alle eins gemeinsam: Sie sind nicht durch den Menschen vorstrukturiert. „Man sollte beim Naturmaterial nicht von unstrukturiertem Material sprechen, wie das in Veröffentlichungen zu diesem Thema häufig geschieht. Naturmaterial ist nie unstrukturiert. Im Gegenteil: Die Strukturierungen sind spezifisch und lassen durchaus Zuordnungen zu. Aber: Nicht der Mensch schafft hier die Strukturen, sondern die Natur“ (MIKLITZ 2011, 46 f.). Gleichzeitig sind die Materialien vielfältig. Kein Stock gleicht dem anderen. Die Erde verändert ihre Konsistenz durch die Witterung und der Geruch von trockener Erde ist anders als der von Matsch. Steine sind mal rau, mal glatt. Der „Erfahrungswert“ dieser natürlichen Materialien ist deutlich höher als bei hergestelltem Spielzeug (vgl. RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 63). Der Forderung von HEIMLICH nach einem multisensorischen Angebot an Spielmitteln wird vollkommen Rechnung getragen (vgl. HEIMLICH 2013, 30).

Zudem sind die Naturmaterialien veränderbar. Kinder können Stöcke zerbrechen, Steine bearbeiten, aus Moos Nester basteln, aus Ästen Hütten und Fahrzeuge bauen. Das Spielmaterial „... drängt sich nicht auf, sondern gewinnt erst durch die kindliche Phantasie seine individuelle Funktion“ (KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 176). Jedes Kind kann aus dem Material das herstellen oder ihm die Bedeutung geben, die es gerade für sein Spiel braucht und kann die Umgebung durch diese „loose parts“ (vgl. NICHOLSON zitiert nach CASEY 2011, 229), wie Stöcke, Sand, Steine, Laub, Moos, ... verändern und den Raum immer wieder neu gestalten.

„Natürliche Ressourcen, wie beispielsweise Baumstämme, Äste, recycelte Materialien oder Wasser, können beim Spielen zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden, die nicht per se in ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ unterteilbar sind“ (CASEY 2011, 227). Dadurch werden Kinder, die ein Material anders als andere Kinder benutzen nicht zu Außenseitern, „... sondern oftmals sogar von den anderen Kindern dafür bewundert, durch seine Erfindungsgabe zu einer Abwandlung oder unerwarteten Weiterentwicklung des Spiels beitragen zu können“ (ebd.).

Der weitestgehende Verzicht auf vorgefertigtes Spielmaterial und die Möglichkeit der individuellen Bedeutungszuschreibung zu den Naturgegenständen macht Kommunikation erforderlich. Denn die jeweiligen Bedeutungen müssen anderen

SpielgefährtenInnen mitgeteilt werden, was die Sprachentwicklung der Kinder in hohem Maße anregt (vgl. HÄFNER 2002, 35; MIKLITZ 2011, 41). Kinder können nicht erahnen, ob der Stock gerade ein Pferd, ein Motorrad oder eine Motorsäge darstellt. Die individuelle Bedeutung muss für ein gemeinsames Spiel den Mitspielenden kommunikativ vermittelt werden.

Die komplexe Materialstruktur der Natur verlangt dabei auch komplexere sprachliche Ausdrucksformen mit einem größeren Vokabular (vgl. RAITH/LUDE 2014, 25). „Die Kinder suchen nach Möglichkeiten die fremde Umgebung zu beschreiben und zu verstehen. So wird beim Spiel oder bei anderen gemeinsamen Aktivitäten in der Natur die Entwicklung der Sprachkompetenz angeregt“ (ebd.).⁸

Zusätzlich zu den natürlichen Spielmaterialien werden in der Waldkindergartenpädagogik aber auch andere Spielmittel und Werkzeuge verwendet. Hier gibt es auch Scheren, Bücher, Bastelmaterialien und Werkzeuge zur Holz-, Stein- und Bodenbearbeitung. Dadurch werden die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder mit und über die Naturmaterialien hinaus erweitert (vgl. MIKLITZ 2011, 139).

Der Raum und die Spielmittel in der Waldkindergartenpädagogik sind durch ihre Vielfalt, Flexibilität, Unbestimmtheit und vielseitige Verwendbarkeit eine große Ressource für inklusive Spiel- und Lernsituationen.

Auch der dritte Bereich, der für diese Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituation aufgestellt wurde findet in der Waldkindergartenpädagogik Berücksichtigung. In der Waldkindergartenpädagogik treten die Kinder in vielfältigen Spielsituationen in Interaktion miteinander.

5.2.4 Ressource: Interaktionsorientierung und Spiel

Nach den bisherigen Ausführungen zur Waldkindergartenpädagogik könnte man annehmen, dass gar nicht unbedingt die Pädagogik das inklusive Potential von Waldkindergärten ausmacht, sondern die Gegebenheiten der Natur für sich. Und tatsächlich stellt der Naturraum, seine spezifische Strukturierung, seine Vielfalt an Lebewesen und Materialien eine der größten Ressourcen für Inklusion dar.

⁸ RAITH und LUDE führen auch eine Studie an, die belegt, dass auch Schüler einer Sonderschule durch Natur zu Handlungen angeregt wurden, „... die Kommunikation auf mehr Kanälen erforderte, als dies in geschlossenen Räumen der Fall gewesen wäre“ (RAITH/LUDE 2014, 32).

Genauso wichtig ist aber, dass diese Ressourcen auch genutzt werden. „Der Wert der Natur für die kindliche Entwicklung liegt nicht einfach in der Natur selbst. Sondern darin, wie Kinder sie nutzen“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 195). So könnte durch eine zu starke naturwissenschaftliche Begegnung mit dem Naturraum, die den Kindern wenig Freiraum bietet, sondern sie zu Entdeckungen anleitet, dieses geschilderte Potential zerstört werden (vgl. ÖSTERREICHER/PROKOP 2006, 8). Kern einer „natürlichen“ Pädagogik ist daher, „... dass Kinder ihren Freiraum für das eigene, selbst organisierte Spiel bekommen“ (RENZ-POLSTER/HÜTHER 2013, 213). Das Freispiel hat in der Waldkindergartenpädagogik einen hohen Stellenwert und ihm wird viel Zeit eingeräumt (vgl. MIKLITZ 2011, 84). Dabei kommt deutlich das Bild vom Kind zum Vorschein, dem zugetraut wird, die eigenständige Entwicklung durch selbstbestimmte Spielsituationen voranzutreiben. Hier müssen Kinder ihr Spiel selber strukturieren, in Gang halten, sich mit anderen Kindern absprechen, Kompromisse schließen und Entscheidungen fällen (vgl. a.a.O., 136).

Diese freiraumlassende Didaktik muss aber gleichzeitig einen sicheren Rahmen bieten. Sie setzt „... ein dichtes Geflecht aus vorgegebenen und aus gemeinsam erarbeiteten Regeln und Transparenz, Vorhersehbarkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit gewährenden Ritualen voraus. Grenzen setzen und Grenzen respektieren lernen sind zentrale Bildungsziele der Pädagogik der Vielfalt ...“ (PRENGEL 2006, 194). Diesen sicheren Rahmen bieten in der Waldkindergartenpädagogik Rituale (vgl. MIKLITZ 2011, 159). Durch den offenen Raum und die Möglichkeit, immer neue Naturplätze aufzusuchen brauchen Kinder diese Rituale, um Sicherheit zu gewinnen und eine feste Struktur für den Tagesablauf zu bekommen (vgl. ebd.). In den Ritualen wird die gesamte Gruppe zusammengeführt und gemeinsam gespielt, gesungen und Dinge besprochen. In Waldkindergärten sind der Morgenkreis, der gemeinsame Weg in den Wald, das gemeinsame Frühstück und der Abschlusskreis mit Rückweg als Rituale feste Bestandteile des Kindergartenalltags (vgl. a.a.O., 160 ff.).

In den Freispielphasen nimmt im Waldkindergarten das Rollenspiel einen besonders großen Raum in Anspruch (vgl. a.a.O., 142 ff.). Die Kinder suchen SpielpartnerInnen, mit denen sie den Naturraum gemeinsam interpretieren können. „Die relative Zweckfreiheit der im Naturraum von den Kindern verwendeten Gegenstände erfordert als Grundlage für ein Zusammenspiel immer wieder stille und offenen Interpretationen und damit Kommunikation und Konsensfindung zwischen den am Rollen-

spiel beteiligten Kindern“ (a.a.O., 145). Hier kommt die Waldkindergartenpädagogik implizit der Theorie der integrativen Prozesse von KLEIN u.a. entgegen, die als wichtigste Grundlage für gelungene Interaktionen zwischen Kindern Einigungen sehen. „Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Person als Abweichung zu verstehen“ (KLEIN u.a. 1987 zitiert nach ALBERS 2012, 10).

Das Prinzip der Interaktionsorientierung verinnerlichen Waldkindergärten auch durch ihre starke Thematisierung von sozialem Lernen. Dies wird zwar nicht direkt angesprochen, ist aber für jeden Waldkindergarten zwingend erforderlich. Neben der bereits erwähnten notwendigen intensiven Kommunikation, um im „unstrukturierten Naturraum“ Einigungen über die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen zu gewinnen, müssen die Kinder sich im Alltag auch viel gegenseitig unterstützen (z.B. beim Anziehen, beim Ziehen des Bollerwagens). Auch können z.B. schwere Äste oder Stämme nur durch die Hilfe anderer Kinder zu bestimmten Spielorten transportiert werden. Außerdem fordert der weite Raum die Kinder auch dazu auf, auf die anderen Gruppenmitglieder zu achten, sodass keines verlorengelht oder evtl. Hilfe durch die pädagogischen Fachkräfte herbeigerufen werden kann. Studien belegen, dass Aufenthalte in der Natur sich positiv auf das Sozialverhalten von Kindern auswirken und in der Natur sozialer und weniger aggressiv gespielt wird (vgl. RAITH/LUDE 2014, 30)⁹. Kinder finden „... ‚draußen‘ rasch zu einem starken Gemeinschaftsgefühl ..., was sich auch bei der Aufnahme neuer Kinder in die Gruppe zeigt. Es ist auffällig, wie sehr Kinder untereinander Hilfestellungen geben, einander vor einer möglichen Gefährdung warnen und darauf achten, dass ‚niemand unterwegs verloren geht‘“ (ÖSTERREICHER/PROKOP 2006, 188).

⁹ HÄFNER kann in seiner Studie zum Vergleich von Waldkindergärten zu Regelkindergärten ebenfalls Unterschiede im Sozialverhalten ausmachen: „Waldkindergartenkinder sind im intensiven Kontakt mit anderen Kindern in einer Gruppe erfahrener, wissen, dass sie auf die Hilfe anderer Personen angewiesen sind und reagieren auch in schwierigen Situationen lösungsorientiert und produktiv. Auftretende Streitigkeiten untereinander lösen sie auf konstruktive Weise. Sie haben im Waldkindergarten gelernt, Rücksicht auf andere Kinder zu nehmen, tolerant zu sein und mit anderen Kindern zu kooperieren“ (HÄFNER 2002, 120).

Das Freispiel in der Natur zeichnet sich auch dadurch aus, dass, wie schon erwähnt, sehr gut auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann, da jedem Kind durch den vielfältigen Naturraum und die vielfältigen Spielmaterialien seinen Bedürfnissen und Stimmungen entsprechend etwas angeboten wird (vgl. KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 182 ff.). Außerdem ist beim Freispiel in der Natur zu beobachten, „... dass die Kinder dort wesentlich häufiger komplexe und sogar hochkomplexe Spiele, wie Verstecken, Fangen und Rollenspiele ... (spielen [M.M.]“ (RAITH/LUDE 2014, 34).

Förderlich für das inklusive Arbeiten in Waldkindergärten ist auch die reduzierte Gruppengröße (in der Regel 20 Kinder pro Gruppe mit mindestens zwei ErzieherInnen). Den pädagogischen Fachkräften wird es durch diesen günstigeren Personalschlüssel ermöglicht „... intensiver auf die Kinder einzugehen, sie besser wahrzunehmen und sich Zeit zu nehmen für eine lebendige Kommunikation mit ihnen“ (DEL ROSSO 2010, 43; vgl. auch HÄFNER 2002, 35).

Lediglich das bewusste Kennenlernen der Vielfalt unter den Kindern, wie es u.a. PRENGEL in ihrer Pädagogik der Vielfalt einfordert (vgl. PRENGEL 2006, 186 f.) wird in dem pädagogischen Ansatz der Waldkindergartenpädagogik nicht thematisiert. Betrachtet man allerdings den Aspekt, dass Waldkindergärten die Vielfalt der Natur mit den Kindern immer thematisieren und hier ja gerade der besondere Schwerpunkt der Natur- und Waldkindergärten liegt, so könnte man auch hier Stärken dieser Pädagogik ausmachen. Jedoch müsste in diesem Zusammenhang stärker darauf geachtet werden, dass es eben nicht nur im umliegenden Naturraum vielfältig zugeht, sondern dass auch der Heterogenität in der Gruppe und der intraindividuellen Vielfalt mehr direkte Aufmerksamkeit geschenkt wird.

5.2.5 Barriere: Räumliche Gegebenheiten

Vor allem gehbeeinträchtigte Kinder haben durch die Unwegsamkeit des natürlichen Spielraums in der Waldkindergartenpädagogik Schwierigkeiten. In einer Umfrage unter 73 Waldkindergärten in Deutschland wurde dieser Punkt am häufigsten als mögliche Zugangsbarriere in Waldkindergärten genannt (vgl. MAY 2014, 10).

Ohne genauer auf die Behinderungsformen einzugehen betont auch MIKLITZ, dass einige Kinder mit Behinderung ErzieherInnen in Waldkindergarten bis an die Gren-

ze der Belastbarkeit fordern (vgl. MIKLITZ 2011, 249). „Einige Kinder benötigen im Grunde eine Heilpädagogische Einzelbetreuung im Rahmen des Waldkindergartens“ (ebd.). Diese Anmerkung verweist aber darauf, dass diese Barriere nicht unüberwindbar ist, sondern vor allem an die Haltungen und Einsatzbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Kinder geknüpft ist. So wurde in der oben genannten Umfrage zu Zugangsbarrieren in Waldkindergärten auch deutlich, dass es durchaus möglich ist, Kinder mit einer motorischen Einschränkung aufzunehmen (vgl. MAY 2014, 13). Man könnte hier sogar ein besonderes Lernfeld im sozialen Bereich sehen, da die Kinder gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften und Eltern dafür sorgen müssen, dass vorhandene Barrieren überwunden werden (z.B. durch das Ziehen eines weiteren Bollerwagens, in dem das gehbeeinträchtigte Kind bei Bedarf gefahren werden kann).

5.3 Inklusives Bild von pädagogischen Fachkräften in der Waldkindergartenpädagogik

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass vor allem die Haltung der pädagogischen Fachkräfte im Waldkindergartenalltag dazu beiträgt, ob Barrieren für bestimmte Gruppen von Kindern in Waldkindergärten vorhanden sind und ob die Ressourcen für inklusive Spiel- und Lernsituationen, die im Naturraum so reichhaltig vorhanden sind, genutzt werden können.

Da der Haltung der pädagogischen Fachkräfte eine so große Bedeutung in der Inklusion zukommt, gilt eine inklusive Kultur zu entfalten im Index für Inklusion auch als Basis bzw. „Herzstück“ einer solchen Pädagogik (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 20). Diese Haltung bei allen Fachkräften zu erzeugen wäre die Grundbedingung für inklusives Arbeiten. Grundsätzlich lässt Natur inklusive Kultur zu und würde daher diese Dimension erfüllen¹⁰. PRENGEL nennt unter Bezug auf PREUSS-LAUSITZ, als zentralen Wert einer Erziehung, die der Pädagogik der Vielfalt verpflichtet ist, „Verantwortungsgefühl für die Natur“ (PRENGEL 2006, 13). Zur Kultur in Waldkindergärten gehört es, jedes Lebewesen wertzuschätzen: Die kleine Ameise

¹⁰ Es gibt aber auch Prozesse in der Natur, die dieser Dimension entgegenstehen (vgl. Kapitel 5.2.1).

genauso wie das große Wildschwein, das Moospolster genauso wie den Baum oder die anderen Kinder¹¹.

Hier kann aber ein Problem in der Waldkindergartenpädagogik entstehen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte zu sehr auf den Wert der Natur an sich setzen und dass diese von sich aus positiv auf die Kinder wirke¹², könnte dies die Fachkräfte blind für Interaktionsprobleme in der Gruppe machen und somit als Barriere für inklusive Praxis fungieren. „Oft hat sich bei der Suche nach dem Wie, Warum und Wohin eine gewisse „Markenmentalität“ entwickelt: Der Hinweis darauf, nach welchem „Ansatz“ gearbeitet wird, dient dann schon als Qualitätsnachweis“ (KAZEMI-VEISARI 1998, 5, vgl. auch KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 27). WaldkindergartenpädagogInnen müssen darauf achten, sich nicht einfach nur auf den Wert der Natur an sich zu berufen und Kinder in der Interaktion mit ihren SpielgefährtenInnen und dem Naturraum alleine zu lassen. Sonst besteht die Gefahr, dass subtile Diskriminierungsmuster in der Gruppe gar nicht erkannt werden (vgl. YTTERHUS 2011, 123 ff.).

Pädagogische Fachkräfte müssen daher die Gruppe beobachten und auch zum Mitspielen bereit sein (vgl. Kapitel 4.4.3). In Handbüchern zum Ansatz der Waldkindergartenpädagogik heißt es hierzu, dass die ErzieherIn die Kinder begleitet, „...getragen vom Wunsch, sie zu verstehen, ihre Interessen und subjektiven Bewältigungsformen wahrzunehmen, anzunehmen und nach Möglichkeit zu fördern. ... Sie beobachtet die einzelnen Kinder sowie die gesamte Gruppe, um die Kompetenzen und Ressourcen zu erkennen und nutzt dieses Wissen im Umgang mit Schwierigkeiten und Defiziten in anderen Bereichen“ (MIKLITZ 2011, 84). Pädagogische Fachkräfte sind auch „Mithandelnde, geleitetet vom eigenen Interesse“ (KNAUF/DÜX/SCHLÜTER 2007, 179). Wenn eine solche Haltung der pädagogischen Fachkräfte in Waldkindergärten vorhanden ist, können subtile Diskriminierungen in der Interaktion der Kinder wahrgenommen und bearbeitet werden.

Bedeutsam dabei ist, dass sich die Fachkräfte über ihre Vorbildfunktion in solchen Spielsituationen bewusst sind. Diese Vorbildfunktion wird in der Waldkindergarten-

¹¹ Dies deckt sich mit der Beschreibung der Dimension A „Inklusive Kulturen entfalten“ im Index für Inklusion. Dort heißt es: „Bei dieser Dimension geht es um die Bildung einer sicheren, akzeptierenden, kooperativen, anregenden Gemeinschaft, *in der jeder geschätzt wird als Grundlage für die Entwicklung von Spiel und Lernen*“ (BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 21 [Herv. M.M.]).

¹² vgl. z.B. die Darstellung von MIKLITZ zu verhaltensauffälligen Kindern (vgl. MIKLITZ 2011, 35).

pädagogischen Fachliteratur auch explizit erwähnt, allerdings vor allem auf den Umgang mit dem Naturraum bezogen (vgl. ebd.). Die Bedeutung der Vorbildfunktion in der Interaktion mit anderen Kindern im Spiel könnte unter inklusiven Gesichtspunkten deutlicher erwähnt werden.

Eine weitere Form der subtilen Diskriminierung in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte in Waldkindergärten kann gegenüber Familien mit Migrationshintergrund ausgemacht werden. In einer Umfrage zu Zugangsbarrieren in Waldkindergärten konnte festgestellt werden, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich in Waldkindergärten vertreten sind. Als mögliche Gründe dafür wurden von den befragten pädagogischen Fachkräften z.B. Mentalitätsunterschiede angegeben oder dass diesem Klientel die Vorzüge der Waldkindergartenpädagogik schwerer zu vermitteln sei (vgl. MAY 2014, 15 f.). Auch in der Literatur wird diese Position vertreten (vgl. MIKLITZ 2011, 30). Eine solche Haltung der pädagogischen Fachkräfte stellt tatsächlich eine Barriere für Menschen mit Migrationshintergrund dar. In der Umfrage zu Zugangsbarrieren wurde deutlich, dass es nicht primär an dem kulturellen Hintergrund der Migrantenfamilien zur Waldkindergartenpädagogik liegt, sondern dass diese lediglich nicht gut genug über die spezielle Pädagogik informiert sind (vgl. MAY 2014, 16). Auch in den Ergebnissen aus einer schriftlichen Befragung mit einer Waldkindergartenerzieherin, die sich intensiv mit Öffentlichkeitsarbeit in Waldkindergärten auseinandergesetzt hat, lässt sich zeigen, dass es sich bei dieser Haltung um eine subtile Diskriminierungsform handelt. Auf die Frage nach Vorurteilen, die ihr in der Öffentlichkeitsarbeit begegnet sind schreibt sie: „Das (gemeint sind bestimmte Vorurteile der Waldkindergartenpädagogik gegenüber [M.M.]) ist jedoch kein typisches Ausländerdenken, sondern im Gegenteil, die Ausländer standen dem Konzept Naturkindergarten meist aufgeschlossener gegenüber, als die Einheimischen (in einer ländlich geprägten Region [M.M.]). Und die Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen hat uns immer viel Freude bereitet, und das Zusammenleben befruchtet“ (MAY 2015, 47, siehe Anhang). Durch die vielfältige Öffentlichkeitsarbeit und Maßnahmen wie Flyer in mehreren Sprachen oder Elternabende mit Partnerelternschaften, bei denen Eltern mit anderer Muttersprache durch Landsleute geholfen wurde, konnte die Einrichtung auch Kinder aus amerikanischen, russischen, kurdischen und türkischen Familien begrüßen (vgl. a.a.O., 46 f.).

Ein wichtiger Aspekt auf der Ebene „Inklusives Bild von pädagogischen Fachkräften“ ist, dass das Team sich aus verschiedenen Professionen zusammensetzen sollte. Hierzu ist die Situation in Waldkindergärten nicht einheitlich. In der Literatur zum pädagogischen Ansatz selbst, konnten keine Hinweise über die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams gefunden werden. Lediglich Hinweise auf Zusammenarbeit mit anderen Organisationen oder Professionen (z.B. Förstern) finden sich in den Ausführungen (vgl. Kapitel 5.4). In einer Umfrage unter 471 Waldkindergärten konnte jedoch festgestellt werden, dass neben dem traditionellen Fachschulabschluss als ErzieherIn auch 20 % des pädagogischen Personals einen Hochschulabschluss und 26 % einen Berufsfachschulabschluss oder eine Lehre gemacht haben (vgl. FORUM BILDUNG NATUR 2014, 29). Dies deutet daraufhin, dass in Waldkindergärten durchaus verschiedene Professionen in einem Team zu finden sind. Auch in einer kleinen Umfrage in baden-württembergischen Waldkindergärten konnte festgestellt werden, dass neben ErzieherInnen auch SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, Fachlehrer für Kinder, SonderschullehrerInnen und KinderpflegerInnen in Waldkindergärten arbeiten (vgl. URBAHN 2013, 28).

Gleichzeitig gibt es in einer Umfrage zu Zugangsbarrieren in Waldkindergärten aber auch Aussagen von Kindergärten die zeigen, dass hier noch Entwicklungsbedarf besteht: So heißt es z.B., dass die Ausbildung der Mitarbeiter eine Zugangsbarriere für Kinder mit Migrationshintergrund oder Behinderung darstelle (vgl. MAY 2014, Tabellenzelle L 54) oder die personellen Rahmenbedingungen nicht geeignet seien, um Kinder mit Behinderung zu bilden und zu betreuen (vgl. a.a.O., L 61 und L 67). Auch URBAHN stellt in ihrer Untersuchung unter 25 Waldkindergärten in Baden-Württemberg fest, dass 40 % der Befragten angaben, dass die personellen Bedingungen unzureichend seien, um Kinder mit schwerer körperlicher Behinderung aufnehmen zu können (vgl. URBAHN 2013, 29).

Es scheint hier aber nicht so sehr ein Problem des pädagogischen Ansatzes an sich vorzuliegen, sondern die Situation ist individuell von Einrichtung zu Einrichtung verschieden. Jedoch könnte die Bedeutung solcher multiprofessionellen Teams in der Waldkindergartenpädagogik mehr Berücksichtigung finden.

5.4 Netzwerkbildung in der Waldkindergartenpädagogik

MIKLITZ stellt den Natur- und Waldkindergarten als Teil des Gemeinwesens dar, der eingebunden sein sollte in die örtlichen Strukturen (z.B. zu anderen Beratungsstel-

len, Vereinen, Schulen, ..., vgl. MIKLITZ 2011, 225 ff.). Besonders betont wird für das ganzheitliche Lernen in der Natur, welches den Schwerpunkt in solchen naturpädagogischen Einrichtungen bildet, auch die Zusammenarbeit mit Förstern oder örtlichen Naturschutzverbänden (vgl. a.a.O., 63). Das soziokulturelle Umfeld der Waldkindergärten kann dabei die pädagogische Praxis durch gezielte Impulse bereichern (vgl. a.a.O., 88).

Einen besonderen Schwerpunkt hat die Netzwerkbildung im pädagogischen Ansatz der Waldkindergartenpädagogik in der Zusammenarbeit mit Eltern. 73 % der reinen Waldkindergärten befinden sich in Trägerschaft von Elterninitiativen (vgl. FORUM BILDUNG NATUR 2014, 8). Dies bedeutet eine besonders intensive Interaktion mit den Eltern und sichert den Eltern ein hohes Maß an Partizipationsmöglichkeiten, „... eine wertvolle Basis, um ein gemeinsames Naturerleben mit Eltern und Familien zu ermöglichen und die Familien konsequent in Naturbildungsprozesse einzubinden“ (KÖHLER 2014, 84).

Eltern gestalten in Waldkindergärten selbst Angebote, werden durch Kochen oder gemeinschaftliche Putz- und Grundstückspflegeaktionen stark in den Alltag der Einrichtungen integriert und entscheiden durch die Trägerschaft auch bei Personalangelegenheiten oder pädagogischen Richtungsentscheidungen mit, wodurch eine enge Zusammenarbeit entsteht. Bedeutsam ist dies vor allem unter folgendem Gesichtspunkt: „Der Einfluss der Familie auf die Entwicklung des Kindes wird als etwa doppelt so hoch beschrieben wie der Einfluss, den eine Krippe oder ein Kindergarten nehmen kann. Im Gelingen der Zusammenarbeit mit der Familie liegt daher einer der wichtigsten Standards, an dem sich inklusive Kindertageseinrichtungen messen müssen“ (ALBERS 2012, 116).

Diese enge Zusammenarbeit bietet also vielfältige Ressourcen für die inklusive Praxis, stellt aber die pädagogischen Fachkräfte auch vor große Herausforderungen. Da die Eltern in einem hohen Maß an Entscheidungen partizipieren, müssen sie selbstverständlich bei der Entfaltung inklusiver Kulturen mitberücksichtigt und evtl. erst von den Potentialen einer Pädagogik der Vielfalt überzeugt werden.

Ein weiteres Ziel der Netzwerkbildung ist es, möglichst alle vorhandenen Bevölkerungsgruppen in der Umgebung der Kindertageseinrichtung anzusprechen und ein Klima entstehen zu lassen, in dem sich jede/r willkommen fühlt. In der Waldkindergartenpädagogik lassen sich hier für bestimmte Bevölkerungsgruppen Defizite fest-

stellen, die unter den Begriff der institutionellen Diskriminierung fallen könnten (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 17 f.).

„In sozial schwachen Wohngebieten finden Kinder weniger Zugänge zur Natur und soziale Probleme schränken die Wahrnehmung von Natur im Wohnumfeld ein“ (RAITH/LUDE 2014, 64). Dies kann dazu führen, dass sozial benachteiligte Familien Waldkindergärten nicht besuchen, da sie einen geringeren Bezug zum Naturraum haben. Hier müssten gezielte Angebote für solche Familien gemacht werden, damit diese Zugangsbarriere reduziert wird.

Außerdem sind, wie schon erwähnt, Familien mit Migrationshintergrund in Waldkindergärten deutlich geringer vertreten als in anderen Kindergärten. HÄHNEL macht darauf aufmerksam, dass es nicht so sehr der kulturelle Hintergrund ist, der zur geringen Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund führt, sondern eine Frage des niederschweligen Zugangs (vgl. HÄHNEL 2015, 11). So sind in Regelkindergärten, die zusätzlich eine Waldgruppe anbieten, doppelt so viele Kinder mit Migrationshintergrund vorhanden wie in reinen Waldkindergärten (vgl. FORUM BILDUNG NATUR 2014, 23). Wenn man berücksichtigt, dass reine Waldkindergärten zu 73 % in der Trägerschaft einer Elterninitiative sind (vgl. a.a.O., 8), könnte man hier von institutioneller Diskriminierung sprechen, die dringend bearbeitet werden sollte (vgl. HÄHNEL 2015, 11 f.).

Als weitere Gründe für den geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund werden außerdem gesellschaftliche, soziale und familiäre Risikofaktoren wie Armut, Arbeitslosigkeit oder Kinderreichtum genannt (vgl. ebd.). Diese sind nicht spezifisch für Familien mit Migrationshintergrund, sind aber dort häufiger anzutreffen.

Die Zugangsbarrieren für sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund ließen sich durch eine geeignete, auf das Klientel abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit und Ausrichtung am Sozialraum reduzieren. So berichtet eine Waldkindergartenpädagogin zu ihrer Öffentlichkeitsarbeit, dass es wichtig sei, „... einen guten Kontakt zum örtlichen Gemeindebüro und zur Kirchengemeinde zu pflegen. Also zu denen, die mit eigenen Einrichtungen vor Ort vertreten sind, und eher die „üblichen“ Anlaufstellen für suchende Eltern sind. Wenn diese Zusammenarbeit gut funktioniert und insbesondere hier Vorurteile abgebaut sind, können Eltern gezielt auf die unterschiedlichen Konzepte hingewiesen werden. Gerade für Menschen mit Migrationshintergrund ist es schwer, überhaupt von einem alternati-

ven Konzept Kenntnis zu erlangen“ (MAY 2015, 48, siehe Anhang). Auch aus den Umfrageergebnissen zu Zugangsbarrieren in Waldkindergärten lassen sich solche Positionen finden, die vor allem Beratungsangebote für wichtig halten. „Beratung der Familien hat bei uns einen hohen Stellenwert. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass auch Familien, die Vertrauen zu uns haben, sich auf spezielle Angebote, wie die Waldgruppe einlassen können. Das klappt auch sehr gut, die Kinder sind gut integriert und erleben kaum Ausgrenzung“ (MAY 2014, Tabellenzelle L 34).

Eine solche Auseinandersetzung mit dem umliegenden Sozialraum kann also Zugangsbarrieren reduzieren. Waldkindergärten könnten sich durch eine stärkere Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung darüber bewusst werden, dass auch in einer eigentlich allen Menschen offen gegenüberstehenden Pädagogik, eine „heimliche“ Diskriminierung von bestimmten Bevölkerungsgruppen vorhanden sein kann.

Vielleicht machen Fachkräfte und Eltern in diesen Einrichtungen auch deshalb die Augen zu oder schützen sich durch einfache Erklärungsmuster, wie z.B. dass kulturelle Unterschiede der Grund für das Fernbleiben seien, weil sie Angst haben, ihre eigenen diskriminierenden Praktiken und Einstellungen zu entdecken (vgl. BOOTH/AINCOW/KINGSTON 2006, 18). Bereits die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Beteiligungsquoten von verschiedenen Bevölkerungsgruppen gibt, ist aber ein erster Schritt zur Aufhebung dieser Barriere. „Auch das kulturell Sichtbar-Werden der Differenz ist ein Akt der Gleichberechtigung: Die unsichtbar Gemachten realisieren gleiches Recht im Hinblick auf Repräsentiert Sein, Wertgeschätzt-Sein und nicht mehr Diskriminiert-Sein in kulturellen Symbolsystemen“ (PRENGEL 2006, 184). Jede Einrichtung sollte sich daher auf die Suche nach solchen subtilen Diskriminierungen machen, um dann in einem zweiten Schritt diese Barrieren, z.B. durch Netzwerkbildung gemeinsam mit anderen Institutionen im Sozialraum, zu bearbeiten.

6 Fazit

Der pädagogische Ansatz der Waldkindergartenpädagogik setzt sich bisher nicht explizit mit dem Konzept der Inklusion auseinander. Erste Schritte in diese Richtung wurden auf der Bundesfachtagung der Natur- und Waldkindergärten im Jahr 2014 unter dem Motto „Für alle!? Natur- und Waldkindergärten. Inklusion – U3 – Ganztags – Hort“ gerade gegangen. Allerdings lässt sich hier beobachten, dass ein

verkürztes Verständnis von Inklusion in der Waldkindergartenpädagogik verbreitet ist. Unter Inklusion wird lediglich die Aufnahme behinderter Kinder in den Waldkindergarten verstanden (vgl. z.B. FORUM BILDUNG NATUR 2014, 21). Auch in einer Umfrage unter 25 Waldkindergärten in Baden-Württemberg findet sich diese Definition. Dort heißt es: „Durch die besonderen Gegebenheiten, die in Waldkindergärten auftreten können, stellt sich die Frage, ob diese Kinder mit Behinderung inkludieren können“ (URBAHN 2013, 27). Inklusion kann niemanden „inkludieren“, da von vorneherein niemand ausgeschlossen wird!¹³

Betrachtet man dieses, nicht nur in der Waldkindergartenpädagogik verbreitete, Verständnis von Inklusion, könnte man annehmen, dass der pädagogische Ansatz der Waldkindergartenpädagogik nicht für das hier aufgezeigte Bild von Inklusion geeignet ist. Die differenzierte Betrachtung des pädagogischen Ansatzes zeigte jedoch ein anderes Bild.

Der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen spricht bei der Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung von der Bedeutung der Freilegung von nicht genutzten Ressourcen (vgl. BOOTH/AINSCOW/KINGSTON 2006, 18). Um diese vorhandenen Ressourcen für die Waldkindergartenpädagogik allgemein auszumachen, wurden zunächst vier Ebenen festgelegt, auf denen pädagogische Ansätze ihr inklusives Potential beweisen müssen.

Auf der Ebene des inklusiven Bild vom Kind in Waldkindergärten konnte herausgearbeitet werden, dass Menschen in der Waldkindergartenpädagogik als Teil der Natur zu verstehen sind. Der Natur, und damit auch den Menschen, begegnet man hier mit Respekt, Wertschätzung und Staunen über die Vielfalt. Ein solches Bild vom Kind verinnerlicht bereits die Werte einer inklusiven Praxis. Durch ein gezieltes Ansprechen der Heterogenität innerhalb der Kindergruppe könnte diese Ressource aber noch stärker zur Geltung kommen.

Vor allem die Auseinandersetzung und der Aufenthalt in der Natur konnte auf der Ebene inklusiver Spiel- und Lernsituationen als eine große Ressource der Waldkindergartenpädagogik ausgemacht werden. Vor allem die Potentiale des „dritten Er-

¹³ Eine solche problematische Verwendung des Begriffes „inkludieren“ könnte aus einer nicht genauen Abgrenzung der verschiedenen Inklusionsbegriffsverwendungen resultieren, da das Wort „inkludieren“ in systemtheoretischen Zusammenhängen seine legitime Verwendung hat, in der pädagogischen Praxis aber unangebracht ist (vgl. Fußnote auf S. 6).

ziehers Naturraum“ und seine Naturmaterialien, sowie die interaktiven Prozesse in den Freispielsituationen, betonen hier eine vorurteilsfreie Pädagogik der Vielfalt.

CASEY macht aber darauf aufmerksam, dass eine vielfaltsförderliche Gesamtatmosphäre „... wesentlich von der Einstellung und Herangehensweise des verantwortlichen Pädagogen ... (abhängt [M.M.]“ (CASEY 2011, 236). Auf der Ebene „Inklusives Bild von pädagogischen Fachkräften“ zeigten auch die Ergebnisse aus einer Umfrage zu Zugangsbarrieren in Waldkindergärten, dass es trotz der Barriere des Naturraumes für gehbeeinträchtigte Kinder, mit entsprechendem Einsatz der beteiligten pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Kinder möglich ist, entsprechende Kinder in Waldkindergartengruppen aufzunehmen (vgl. MAY 2014, 13).

Auch subtile Diskriminierungsmuster in den Ansichten pädagogischer Fachkräfte können Barrieren sein, die die Potentiale der Waldkindergartenpädagogik für Inklusion nicht vollständig zur Geltung bringen.

Durch eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerkbildung können solche vorhandenen Barrieren für bestimmte Bevölkerungsgruppen abgebaut werden. Dazu ist allerdings zunächst ein Erkennen dieser subtilen und teilweise auch institutionellen Diskriminierungsmuster notwendig. Verschließen sich WaldkindergartenpädagogInnen einer solchen Auseinandersetzung oder verstecken sich hinter idealisierenden Ansichten zur Natur als Lernort für Kinder, der gerade soziales Lernen besonders thematisiere, können die genannten Ressourcen für Inklusion nicht genutzt werden. Im schlimmsten Fall, wenn man sich zu sehr auf die pädagogische Kraft der Natur alleine verlässt, könnten sogar Ausgrenzungen verstärkt werden (vgl. YTTERHUS 2011, 127 ff.). „Die Interaktionsstruktur (in einer Kindergruppe¹⁴ [M.M.]) ist instabil und es kann ziemlich zufällig erscheinen, ob eine Situation sich zu einer ausgrenzenden oder einer inkludierenden Situation entwickelt. Deshalb ist es wichtig, dass genügend Erwachsene und kompetente Erwachsene mit den Kindern zusammen sind. Sie müssen ihnen Anregungen geben, nicht nur zu konkreten Aktivitäten, sondern sie müssen die kindliche Initiative in eine Richtung weiterführen können, die im Einklang mit den übergeordneten Zielen des Kindergartens steht“ (a.a.O., 129 f.). Damit wird betont, wie bedeutsam die Ebene der inklusiven Haltung der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive pädagogische Praxis ist. Alleine die Berufung auf einen pädagogischen Ansatz hilft nicht, um das Potential

¹⁴ YTTERHUS spricht von einem „Kinderkollektiv“ (vgl. YTTERHUS 2011, 114).

dieses Ansatzes für Inklusion herauszustellen. Das gilt nicht nur für die Waldkindergartenpädagogik, sondern genauso für die immer wieder im Zusammenhang mit Inklusion genannten Ansätze der Montessori- oder Reggio-Pädagogik sowie dem Situationsansatz. Erst wenn die pädagogischen Fachkräfte auch eine inklusive Haltung vertreten und danach handeln, können pädagogische Ansätze ihr inklusives Potential entfalten. Die Ressourcen der vielfältigen, vorurteilsfreien Natur und die partizipativen und wertschätzenden Ansichten der Waldkindergartenpädagogik können erst durch pädagogische Fachkräfte zur Geltung kommen, die eine inklusive Kultur leben wollen und sich für diese einsetzen.

7 Quellenverzeichnis

- ALBERS, TIMM: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München, (2. Aufl.) 2012
- ALLHOFF, GABRIELA: Konzept zur Integration/Inklusion im Waldkindergarten. URL: www.waldkindergarten-lippe.de/files/konzept.pdf, Download vom 06.02.2015
- BARDMANN, THEODOR M.: Integration und Inklusion – systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit. In: KREUZER, MAX/YTTERHUS, BORGUNN (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel, (2. Aufl.) 2011, S. 52-72
- BOOTH, TONY/AINSCOW, MEL/KINGSTON, DENISE: Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main, 2006. URL: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf, Download vom 02.05.2012
- BUDE, JÜRGEN/HUMMRICH, MERLE: Reflexive Inklusion. In: Inklusion-Online (2013)4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, Download vom 16.04.2015
- BUND: Biologische Vielfalt schützen. 10 gute Gründe. (2008) URL: www.bund.net/fileadmin/bundnet/publikationen/naturschutz/20111118_naturschutz_zehn_gute_gruende_broschuere.pdf, Download vom 13.03.2015
- BUNDESVERBAND DER NATUR- UND WALDKINDERGÄRTEN E.V. (BvNW). URL: <http://bvnw.de/>, Download vom 13.03.2015
- CAMPBELL, NEIL/REECE, JANE B.: Biologie. Berlin, (6. Aufl.) 2003
- CASEY, THERESA: Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: KREUZER, MAX/YTTERHUS, BORGUNN (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel, (2. Aufl.) 2011, S. 219-238
- DEL ROSSO, SILVANA: Waldkindergarten. Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft? Hamburg, 2010
- FORUM BILDUNG NATUR: Wie sehen Natur- und Waldkindergärten aus? Das Projekt „Natur- und Waldkindergärten heute“. (2014) URL: www.forum-bildung-

natur.de/wp-content/uploads/2014/06/presentation-natur-und-waldkindergaerten-heute.pdf, Download vom 22.02.2015

- HÄFNER, PETER: Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Heidelberg, 2002. URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3135>, Download vom 08.08.2014
- HÄHNEL, NADINE: Bildungsraum Wald für alle? Heterogenitätsdimensionen in Wald- und Naturkindergärten. Fulda, 2015
- HAUG-SCHNABEL, GABRIELE: Was ist normal? Das Spektrum einer normalen Entwicklung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (Sammelband zum Thema Inklusion 2015), S. 17-21
- HEIMLICH, ULRICH: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. München, 2013. URL: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_33_Heimlich.pdf, Download vom 27.09.2014
- HESSISCHES SOZIAL- UND HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HSHK) (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Wiesbaden, (3. Aufl.) 2011
- JOBST, SABINE: Inklusive Reggio-Pädagogik. Bochum, Freiburg, 2007
- KAZEMI-VEISARI, ERIKA: Das Bild vom Kind – das Bild vom Lernen. Auf der Suche nach pädagogischen Handlungskonzepten. In: Kindergarten heute spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz (1998), S. 5-9
- KNAUF, TASSILO/DÜX, GISLINE/SCHLÜTER, DANIELA: Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007
- KOHLER, BEATE: Draußenlernen! Ein Plädoyer für mehr Naturerfahrung in der Bildung. In: RAITH, ANDREAS/LUDE, ARMIN (Hrsg.): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München, 2014, S. 79-88.
- MAY, MATTHIAS: Zugangsbarrieren in Waldkindergärten. Eine Umfrage zur Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund, Behinderung oder aus sozial benachteiligten Familien. Fulda, 2014. URL: <http://.bvnw.de/wp-content/uploads/2014/03/Zugangsbarrieren-in-Waldkinderga%CC%88rten-Version-2.pdf>, Download vom 13.03.2015

- MEINERS, KATHRIN: Krippenkinder in Wald, Stadt und Park. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2014)4, S. 30-33
- MIKLITZ, INGRID: ELKINA (Eltern-Kind-Natur)-Verlag. (2015) URL: <http://www.elkina-verlag.de>, Download vom 17.01.2015
- MIKLITZ, INGRID: Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. 4. Aufl., Berlin 2011
- ÖSTERREICHER, HERBERT/PROKOP, EDELTRAUD: Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen. Seelze, 2006
- PRENGEL, ANNECORE: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München, 2010. URL: [www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion in der Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenkel.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenkel.pdf), Download vom 01.03.2015
- PRENGEL, ANNECORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden, (3. Aufl.) 2006
- RAITH, ANDREAS/LUDE, ARMIN (Hrsg.): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München, 2014
- RENZ-POLSTER, HERBERT: Was Naturbegegnung für Kinder bedeutet. Wider die Verhäuslichung der Kindheit. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2014)4, S. 4-7
- RENZ-POLSTER, HERBERT/HÜTHER, GERALD: Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim, Basel, 2013
- SANDER, ALFRED: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2004)5, S. 240-244
- URBAHN, JENNIFER: Integration/Inklusion in baden-Württembergischen Waldkindergärten. In: Draußenkinder (2013)6, S. 27-29
- VOGEL, MANUELA: Inklusive Prinzipien der reggianischen Projektarbeit. Bochum, Freiburg, 2014
- VOGEL, MANUELA: Raum als 3. Erzieher(in). In: LINGENAUER, SABINE (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum, Freiburg (4. Aufl.), 2011, S. 136-144

YTTERHUS, BORGUNN: „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: KREUZER, MAX/YTTERHUS, BORGUNN (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel, (2. Aufl.) 2011, S. 112-131

8 Anhang

Schriftliche Befragung einer Waldkindergartenpädagogin zu Erfahrungen mit Öffentlichkeitsarbeit bezogen auf Menschen mit Migrationshintergrund

Hintergrundinformation zum Waldkindergarten

Waldkindergartenpädagogin:

„Der Waldkindergarten liegt in einem mittelgroßen Dorf (...)“.¹⁵

Diese Tatsache allein, macht es dieser besonderen Art Kindergarten nicht leicht, bekannt zu werden. In einer sehr ländlich geprägten Region mit konservativen Wertvorstellungen ist das Konzept, Kinder ausschließlich in der Natur zu betreuen, schwerer zu vermitteln, als in einem städtischen Ballungsraum. Um dennoch Eltern für diese Idee zu gewinnen, ist es notwendig viel Werbung zu machen.

Der Naturkindergarten (...) ist ein Kindergarten, in dem sich die Kinder auf den Wiesen und in den Wäldern aufhalten. Er hat eine Schutzhütte und ein Indianertipi mit offener Feuerstelle. Die Öffnungszeiten sind von 7.30 Uhr bis 16.30 Uhr und mittags gibt es für die Mittagskinder eine warme Mahlzeit und Platz für den Mittagsschlaf.

Der Naturkindergarten wird von 20 Kindern besucht. Hauptsächlich deutsche und amerikanische Kinder. In der nahe gelegenen Stadt ... sind amerikanische Truppen stationiert, die von dort aus nach Afghanistan usw. ausgesandt werden. Die Familien bleiben meist bis zu 3 Jahre in Deutschland. Da diese Familien eher in ihren Kasernen leben, wollten wir ihnen eine Chance bieten, auch außerhalb ihrer Kasernen mit deutschen Familien in Kontakt zu treten. Somit steht der Naturkindergarten L. für alle Nationalitäten offen.

Da die Dorfbewohner und die aus den Nachbarorten sehr skeptisch dieser Art von Kindergarten gegenüber waren, haben wir von Anfang an sehr viel Werbung und Öffentlichkeitsarbeit leisten müssen. Und es hat sich sehr gelohnt, denn nach unse-

¹⁵ Der Text wurde anonymisiert. Passagen, die Auskunft über die Identität des Kindergartens oder der Waldkindergartenpädagogin gegeben hätten, wurden unkenntlich gemacht.

rer erfolgreichen Werbung hatten wir nicht nur deutsche und amerikanische Kinder, sondern auch russische, kurdische und türkische Kinder in unserer Einrichtung.

Die Beantwortung Ihrer Fragen erfolgt vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in mehreren Wald- und Naturkindergärten in unterschiedlichen Regionen Deutschlands, und ist nicht nur auf (...) bezogen.“

1.Frage von Matthias May:

„Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund im Naturkindergarten aber auch „auf der Straße“ bei Werbeaktionen erlebt? (Gab es Vorurteile? Wie war das Interesse?)“

Waldkindergartenpädagogin:

„Mit Vorurteilen haben wir immer zu tun: „Wie, ihr seid immer draußen? Frieren die Kinder nicht? Die rennen sowieso immer nur und schreien rum! Macht ihr da überhaupt Vorschularbeit?“ Das ist jedoch kein typisches Ausländerdenken, sondern im Gegenteil, die Ausländer standen dem Konzept Naturkindergarten meist aufgeschlossener gegenüber, als die Einheimischen. Und die Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen hat uns immer viel Freude bereitet, und das Zusammenleben befruchtet. Bei Festen wurden z.B. traditionelle Gerichte mit beigesteuert und die Eltern waren engagiert und sehr hilfsbereit.

Es war an unseren Werbeständen im Allgemeinen ein großes Interesse am Konzept der Naturpädagogik festzustellen.“

2.Frage von Matthias May:

„Wie sind Sie bei der Werbung vorgegangen: z.B. Haben Sie gezielt bestimmte Orte aufgesucht? Wollten Sie ein bestimmtes Klientel ansprechen bzw. war die Werbeaktion auf ein bestimmtes Klientel abgestimmt?“

Waldkindergartenpädagogin:

„Unser Wunsch war es, für alle die Interesse hatten und zu uns kommen wollten, offen zu sein. Dazu haben wir folgende Werbeaktionen unternommen:

1. Tag der offenen Tür im Naturkindergarten

2. Flyer in mehreren Sprachen
3. Verschiedene Gruppen (Krabbelgruppen, Schulen, usw.) einladen
4. Alle Interessierten konnten sich unsere Einrichtung während eines „Schnuppertages“ ansehen
5. Jedes Jahr im Frühling hatten wir einen festen Standplatz in der nächstgelegenen Stadt und haben dort vor Ort die Menschen angesprochen
6. Elternabend mit Partnerelternschaften, bei denen Eltern mit Sprachbarriere durch Landsleute geholfen wurde
7. Mehrsprachige Infotafeln an unseren Ständen um auch Eltern zu erreichen, die nicht direkt angesprochen werden wollten.
8. Zeitungsartikel sowohl als Werbung für bevorstehende Ereignisse, als auch zum Bericht über durchgeführte Aktionen.
9. Internetseiten (speziell für die Amerikaner)
10. Herbst- oder Weihnachtsmarktstände mit offenem Feuer, Stockbrotbacken und ähnlichen Aktivitäten
11. Zusammenarbeit mit der örtlichen Feuerwehr, den Förstern und Jägern am Standort, mit Schafshirten der Gegend, etc. Alle sind Multiplikatoren in der Meinungsbildung der Bevölkerung
12. Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten und Schulen für zukünftige Erzieherinnen und Erzieher

Darüber hinaus ist es wichtig, einen guten Kontakt zum örtlichen Gemeindebüro und zur Kirchengemeinde zu pflegen. Also zu denen, die mit eigenen Einrichtungen vor Ort vertreten sind, und eher die „üblichen“ Anlaufstellen für suchende Eltern sind. Wenn diese Zusammenarbeit gut funktioniert und insbesondere hier Vorurteile abgebaut sind, können Eltern gezielt auf die unterschiedlichen Konzepte hingewiesen werden. Gerade für Menschen mit Migrationshintergrund ist es schwer, überhaupt von einem alternativen Konzept Kenntnis zu erlangen. Sie werden im Allgemeinen zum örtlich gut ausgeschilderten Regelkindergarten gehen, und ihr Kind dort anmelden. Deshalb habe ich stets darauf geachtet, eine gute Beschilderung zu unserer Einrichtung zu beschaffen. Eine Solche Beschilderung ist insbesondere für einen ersten Kontakt essentiell.“

3. Frage von Matthias May:

„Welchen Erfolg hatte Ihrer Meinung nach die Werbeaktion?“

Waldkindergartenpädagogin:

„Bislang habe ich schon in sehr vielen unterschiedlichen Einrichtungen deutschlandweit gearbeitet und immer war Werbung für die eigene Einrichtung, ein sehr wichtiger Bestandteil meiner Arbeit. Je jünger die Einrichtung, und je konservativer und ländlicher das Umfeld, umso ausgiebiger muss Werbung erfolgen. Es hat sich bisher immer ausgezahlt. Es ist so wichtig, seine Arbeit für alle offen und transparent darzulegen und immer wieder alle zum „über die Schulter schauen“ einzuladen.

Es ist das größte Geschenk in meiner Arbeit, mit so vielen verschiedenen Menschen zusammen zu arbeiten und diese Kinder ein Stück auf ihrem Lebensweg in der Natur begleiten zu dürfen. Das macht erst meinen Beruf so wunderschön, vielfältig und wertvoll.“

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig erstellt und außer den angegebenen Hilfsmitteln und Quellen keine weiteren Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken entnommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Alsbach-Hähnlein, 06.05.2015



(Unterschrift)